مظاهر التنمية البشرية المستدامة في الاتجاه الطبيعي الروسوي : مقاربة تحليلية في ضوء فلسفته التربوية

إعداد

د/ محمد محمد أحمد عبدالخالق

أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر

البريد الإلكتروني: MohammedAbdulkhaliq1502.el@azhar.edu.eg

مظاهر التنمية البشرية المستدامة في الاتجاه الطبيعي الروسوي: مقاربة تحليلية في ضوء فلسفته التربوية

د/ محمد محمد أحمد عبدالخالق

أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر

المستخلص:

استهدف هذا البحث إبراز أهم مظاهر التنمية البشرية المستدامة في الاتجاه الطبيعي الروسوي، من خلال مقاربة تحليلية من منظور تربوي في ضوء الفلسفة التربوية التي يتبناها هذا الاتجاه، ويستند إليها المنهج الإصلاحي به، وفي ظل جدلية العلاقة بينها وبين التنمية البشرية المستدامة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال عرض إطار فكري عن التنمية البشرية المستدامة يشتمل على: مفهومها، ومبادئها، وأهدافها، وأبعادها المتعددة، وسبل تحقيقها كما تعكسها الأدبيات، ومحاولة الكشف عن تلك القضايا في تضمينات الفلسفة التربوية للاتجاه الطبيعي الروسوي واستنباط العلاقة بين الفلسفة التربوية الروسوية والتنمية البشرية المستدامة، كما تم استخدام منهج التحليل الفلسفي لتحليلِ نصوصٍ تضمّنتْها بعض مؤلفات جان جاك روسو، واستنباط أحكام منها وتعاليم ذات ارتباط بقضايا التنمية البشرية المستدامة؛ توصلا في نهاية المطاف إلى قائمة بأهم مظاهر التنمية البشرية المستدامة التي يتضمنها الاتجاه الطبيعي الروسوي في ضوء فلسفته التربوية الحاكمة.

الكلمات المفتاحية: التنمية البشرية المستدامة – الاتجاه الطبيعي الروسوي – فلسفة التربية الطبيعية – مقاربة تحليلية– مظاهر– جان جاك روسو.

Manifestations of Sustainable Human Development in the Rousseauian Naturalistic Paradigm: An Analytical Inquiry in the light of its Educational Philosophy

Mohammed Mohammed Ahmed AbdulKhaliq

Assistant Professor of Foundations of Education, Faculty of Education for Boys in Cairo, Al-Azhar University

Abstract:

This research aimed to highlight the features of sustainable human development as reflected in the Rousseauian Naturalistic paradigm, which is grounded in naturalistic educational principles. Employing an analytical framework rooted in Rousseau's educational philosophy, the research interrogated the epistemological and pedagogical foundations of this approach and explores its conceptual convergence with the principles of sustainable human development. Utilizing a descriptive-analytical methodology, the study delineated a comprehensive conceptualization of sustainable human development - addressing its definition, principles, core objectives, structural dimensions, and implementation mechanisms as presented in contemporary literature. Through philosophical analysis of selected Rousseauian texts, the study extracted key normative propositions and pedagogical insights that bear direct relevance to sustainable development discourses. The findings culminated in an articulated framework of the primary manifestations of sustainable human development inherent in the Rousseauian Naturalistic Paradigm, as informed by its guiding philosophical principles.

Key words: *Sustainable Human Development; The Rousseauian Naturalistic Paradigm; Philosophy of Natural Education; Analytical Inquiry; Manifestations; Jean-Jacques Rousseau.*

مقدمة إلى المشكلة:

تمثل التربية القوة الناعمة للمنهج الإصلاحي على مستوى الفرد والمجتمع، حيث تقود قاطرة التنمية البشرية وتسهم بنصيب وافر في تحقيق أبعادها المستدامة جنبًا إلى جنب مع المؤسسات التربوية الأخرى؛ لذا فإن المجتمع يعَوّل على التربية مهمة بناء الإنسان تبعًا للثقافة السائدة فيه، وفي ضوء فلسفة تربوية يتبناها لاشتقاق أهدافها، وفي ظل سياسة تربوية يستند إليها في تحقيقها. وإذا كان كل نظام تربوي لا بد وأن يكون له غاية تعتمد على فكرة واضحة عن الحياة، فإن الفلسفة تسعى دومًا إلى الكشف عن الغاية من الحياة ذاتها، والتربية هي الوسيلة المثلى لتحقيق هذه الغاية، كما أنها تقترح البرامج والوسائل الأخرى التي يمكن أن تساعدها في تحقيق أهدافها، وتضبط ممارساتها من أجل الوصول إلى الغاية بأساليب مشروعة، وهنا تكمن العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية من ناحية، والفلسفة والمجتمع من ناحية أخرى.

والمتصفح لكتب التاريخ التربوي يرى ويجد أن الحركة التربوية ليست إلا وليدة المذاهب الفلسفية، وأن رجال التربية هم رجال الفلسفة، فالعلاقة واضحة بين الفلسفة والتربية حيث ترتبط كل منهما بالأخرى ارتباطا تاريخيا، فهما يبحثان في شيء واحد وهو الحياة، فإذا كانت الفلسفة تتضمن بحث ودراسة أوضاع المجتمع والموازنة بينها لاختيار المناسب لحياة الأفراد فإن التربية تقوم بترجمة أفكار وقيم هذه الفلسفة إلى ممارسات وسلوكيات ومهارات في الواقع العملي، ومن هنا نجد أن التربية تمثل الجانب العملي للفلسفة، وإذا نظرنا إلى أقطاب الفلسفة قديمهم وحديثهم أمثال: سقراط وأفلاطون وأرسطو وديكارت وكانط وجون لوك وروسو وجون ديوي نجد أنهم كانوا فلاسفة ومربين، كما أن المذاهب الفلسفية تتضمن جميعها اتجاهات تربوية عديدة؛ حيث إن الفلسفة بدون نظام تربوي أو مضمون تربوي تفقد ركنًا أساسيًّا من أركانها، فالزاوية التربوية تساعد على رؤية القضايا الفلسفية في مجالها الطبيعي، وهذا ما دفع رواد الفكر التربوي إلى اعتبار الفلسفة النظرية العامة للتربية (Kalita & Baruah, 2022, 11) (بني خلف، ٢٠٢٠، ٦٦٥).

والفلسفة صنو العقل وما وجدت الفلسفة في قوم إلا كانوا على درجة عالية من التعقل والتعامل مع القضايا معاملة العالم البصير الذي يضع النتائج لا بحسب الأهواء، ولكن بحسب ما تؤول إليه طباع الأمور، فهي الأداة الفاعلة التي تمكننا من سبر أغوار القضية موضوع البحث والمناقشة، وتصنع في الإنسان حسّا مميَّزا من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي (العنزي، ٢٠٢٣، ٣٤٦). كل منا لديه فلسفة، حتى لو لم نكن على دراية بها. لدينا جميعًا بعض الأفكار المتعلقة بالأشياء المادية، ورفاقنا، ومعنى الحياة، والموت، والصواب والخطأ، والجمال والقبح،

وما شابه ذلك. بالطبع، يتم اكتساب هذه الأفكار بطرق متنوعة، وقد تكون غامضة ومربكة. نحن منخرطون باستمرار، وخاصة خلال السنوات الأولى من حياتنا، في اكتساب وجهات نظر ومواقف، من عائلاتنا وأصدقائنا ومعلمينا ومن مختلف الأفراد والجماعات الأخرى. وهذا يعني أن طريقتنا في النظر إلى العالم وحتى تصنيف الأشياء بطريقة معينة ليست شيئًا فطريًا. بل هي ثمرة سلسلة من المعاني المشتركة التي اكتسبناها من آبائنا ومعلمينا والبيئة التي نشأنا فيها (Ogutu, 2015, 117).

وتشكِّل فلسفة التربية نتاجًا طبيعيًّا من العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية، حيث إن الفلسفة التربوية تجمع في ثناياها جملة التصورات حول القضايا والمباحث الفلسفية الكبرى، وهي: المعرفة، والوجود، والقيم، كما أنها تشمل التطبيقات التربوية التي تقف على النظام التربوي من حيث أهدافه، وطبيعة المعلم والمتعلم فيه، والمناهج وطرق التدريس المحبذة، فضلا عما تحتويه الفلسفة التربوية من تضمينات بين النظرية والتطبيق، وهو ما يفسر لنا تعدد الفلسفات التربوية بتعدد الفلسفات الموجِّهة للنظم التربوية؛ ومن ثم تعدد النظم التربوية أيضًا واختلافها من مجتمع لآخر، وربما في المجتمع الواحد، فلقد برز على الساحة التربوية فلسفات عدة كان لها بالغ الأثر في اختيار ممارسات بعينها تبعًا لطبيعة تلك الفلسفة، وتضميناتها التي يتم ترجمتها في صورة تطبيقات تربوية تشمل النظام التربوي برمته.

ويعد الاتجاه الطبيعي الروسوي أحد الاتجاهات الفلسفية الحديثة في التربية، والذي ينحدر إلى المدرسة الطبيعية في الفلسفة، وهي تلك المدرسة التي أرسى قواعدها فلاسفة الإغريق، ولكن الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو هو الذي صاغ مبادئها، وبلور فكرتها التي حازت إعجاب الكثير من التربويين الذين ساروا على نهجه من أمثال فروبل، وبستالوزي ومنتسوري (قمر، ٢٠٠٤، ١٣)، إذ إن محاولته كانت من أجل الموازنة بين متطلبات الحياة الجماعية واحتياجات تحقيق الذات (Noddings, 2018, 13)، ويرنو الاتجاه الطبيعي الروسوي إلى تحقيق أبعاد التنمية البشرية كغاية تربوية في ضوء هوية فلسفية؛ تجعل المنهج الإصلاحي في التربية سبيلا لها من أجل تحقيق أبعاد التنمية البشرية المستدامة للفرد بالضرورة وللمجتمع بالمجموع.

ويقوم المنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي على عدة مبادئ، من أبرزها: أن الطبيعة هي المؤسسة الرئيسية للتربية وجميع مؤسسات التربية الأخرى هي مؤسسات مساعدة، والطفل هو محور العملية التربوية، والدفاع عن المبدأ الديمقراطي للمساواة والحرية والإخاء، والتأكيد على أهمية التربية البدنية والإعداد الصحي، وإعداد الطفل أخلاقيا من خلال النتائج الطبيعية لأفعاله بعيدًا عن المجتمع والناس، وضرورة تبني المبادئ الأساسية في التدريس كمبدأ

النمو، ويعني أن المعلم عليه أن يتبع مبادئ النمو الطبيعية للطفل، ولا يدفعه نحو التعلم أو يجبره عليه، ومبدأ نشاط الطفل ويعني أنه لا ينبغي للمعلم أن يقوم بعمل أي شيء للطفل إذا كان بوسعه أن يفعله الأخير بنفسه، وأن يشجعه على اكتشاف الأشياء، ومبدأ الفروق الفردية حيث يعني أن التربية يجب أن تتكيف مع حاجات الطفل، وألا يجبر الطفل ليتكيف مع التربية السائدة في المجتمع (بني خلف، ٢٠٢٠، ٦٦٧).

والمتأمل في مبادئ المنهج الإصلاحي للاتجاه الطبيعي الروسوي يدرك أنه يجعل التنمية البشرية هدفًا أصيلاً من أهدافه وغاية مرجوة من تبنيه في الحياة، إذ يتمسك في المقام الأول باستثمار البيئة الطبيعية بكل مقدراتها في أن تكون المؤسسة الرسمية لتربية الطفل الذي يمثل محور العملية التربوية برمتها، تلك العملية التي تتسم بمناخ طبيعي خصب مفعم بالحرية، ويسوده الهدوء والوئام، ويتمتع الطفل في ظله بالمساواة والحرية والإخاء، ويتلقى فيه تربية بدنية، ورعاية صحية، وإعدادًا أخلاقيًّا، وتنمية ذاتية تراعي مبادئ النمو الطبيعية، وتخلو من عمليات الإجبار على فعل الأشياء، وتنطلق من نشاطه، وتشجعه على الاكتشاف والإبداع وفق الميول والرغبات الذاتية وتبعًا للاهتمامات والاحتياجات الشخصية التي تعترف بالفروق الفردية كمبدأ عام وحقيقة قائمة بين البشر.

وتتضمن التنمية البشرية إتاحة أفضل الفرص الممكنة لاستغلال الطاقات البشرية المتاحة؛ من أجل تحقيق مستوى رفاهية أفضل للأفراد. فالبشر هم الهدف الأساس للتنمية البشرية، وهم أيضًا الأداة الأساسية لتحقيق هذه التنمية. كما أن التنمية بهذا المعنى لا تعني فقط زيادة الثروة أو الدخل للمجتمع أو حتى الأفراد، وإنما النهوض بأوضاعهم الثقافية والاجتماعية والصحية والتعليمية، وتمكينهم سياسيًّا، وتفعيل مشاركتهم في المجتمع، وحسن توظيف طاقاتهم وقدراتهم لخدمة أنفسهم ومجتمعاتهم. كما أن ضعف القدرات البشرية نقيض للتنمية، فهو أشد وطأة وأكثر تأثيرًا في كل مناحي الحياة؛ لأنه يحد من قدرات المواطنين والمجتمع ككل على الاستخدام الأفضل لمواردهم الإنسانية والمادية على حد سواء (السرحان، ٢٠١٩، ٢١٦).

لقد آمنت البلدان المتقدمة منذ زمن بأهمية الإنسان وقدراته غير المحدودة في الإبداع، وكانت فلسفة التنوير المبدع الأساسي للأفكار التي بلغت حد "تقديس" الإنسان، وبالتالي لم يكن غريبا على هذه البلدان أن تحول طاقات أبنائها إلى طاقة جماعية للإنتاج، فلم تضيع فرصًا كثيرة في تشتيت الجهود، وتبديد الطاقات، وافتعال الأزمات واجترار الماضي، وتشجيع التفرقة، وتمضية الوقت، وطمس الحقائق، ومحو الذاكرة وتبليد العقول. لقد كان إيمانها قويا وراسخا بقدرة

أبنائها، وكانت ثقتها بهم غير محدودة، فتبنت أسس الديمقراطية وأرست قيم الحرية والعدالة الاجتماعية، وأعلت من قيمة الفرد وأهميته في صنع الغد (الأعور، ٢٠٢٢، ٢٣٨).

وظل شعار "الإنسان هو الثروة الحقيقية للأمم" أحد أهم المرتكزات التي قامت عليها فلسفة مقاربة المشروع الإنساني كذات منتجة وفاعلة في شتى المجالات، فلم يقتصر مفهوم التنمية البشرية على تأهيل القدرات البشرية في جوانب محددة كتحسين الخدمات الاجتماعية والمعرفية، وتحقيق مستوى معين من العيش الكريم، بل أصبحت تمتد إلى الاستفادة من مهارات وقدرات الإنسان في مجالات العمل من خلال توفير فرص الإبداع الإنساني والمساهمة الفاعلة في النشاطات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في إطار مقاربة شمولية للتنمية؛ فمفهوم التنمية البشرية إذن يشمل مناحي مختلفة من حياة الأفراد، تتفاعل فيه سياقات وأبعاد مختلفة تتجاوز ما هو ذاتي نفعي محض إلى ما هو مجتمعي مركب، إنها ترسيخ للقيم المحفزة على العمل، والداعية إلى ضرورة تحقيق التقدم في شتى المجالات (الأعور، ٢٠٢٢، ٢٣٨).

ومن زاوية أخرى، ومع تطور الفكر التنموي وتشعب زوايا العلم وإضفاء خاصية الاستدامة إلى مفهوم التنمية البشرية فإن التنمية البشرية المستدامة تهدف إلى تطوير وتعظيم قدرات الإنسان وطاقاته لخدمة نفسه ومجتمعه وبيئته؛ ولن يتم ذلك إلا من خلال إجراء نقلة نوعية أو تغيير جذري في خصائص البيئة البشرية التي يعيش فيها الإنسان؛ وذلك لتكون بمثابة عوامل مساعدة على حدوث التنمية البشرية المستدامة، ولما كان مفهوم التنمية البشرية يعني أول ما يعني توسيع الخيارات والبدائل أمام الانسان فإن هذا التوسيع في الخيارات يحتاج أول ما يحتاج إلى البيئة التي تمكن الإنسان من الاستفادة من الموارد المتاحة والإمكانات؛ وذلك للمساعدة في تحقيق أهداف التنمية البشرية المستدامة والتي تتمثل أهمها في النواحي التالية: تطوير المستوى التعليمي والثقافي في المجتمع، وتوفير الحياة المديدة والصحية، وتوفير الدخل اللازم لتغطية احتياجات الإنسان، وإشباع احتياجات الإنسان من المسائل الروحية والمعنوية (خميس، ٢٠٠٣، ٢٠-٢١) (Singh, 2024, 6).

وتتطلب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والديناميكية التي يشهدها العالم بوتيرة متسارعة أن يشمل مفهوم التنمية البشرية التنمية المستدامة، وتطبيق تقنيات موفرة للموارد، واختيار استراتيجيات مناسبة لتطبيق سياسة اجتماعية عادلة، وترسيخ أسس الدولة الاجتماعية، ويتطلب تحسين استراتيجيات التنمية البشرية تطوير العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، وتهيئة الظروف اللازمة لإطلاق العنان لإمكانات الشباب، والارتقاء بمجالات العلوم والتعليم إلى مستوى جديد؛ ومن ثم يكتسب إبراز السمات الاجتماعية والفلسفية لمبادئ تنمية رأس المال

البشري، المتعلقة ببناء دولة ديمقراطية، واستخدام تقنيات موفرة للموارد، وضمان اتساق الإصلاحات الروحية والتعليمية، ودعم مختلف شرائح السكان، أهمية ملحة على المستويين: المحلي والدولي؛ لإيجاد الحلول المثلى لضمان أولوية مبدأ "الإنسان – المجتمع – الدولة"، ومؤشرات التنمية البشرية التي تضمن التنمية العالمية (Qanoatovich, 2025, 1).

وبناء عليه؛ يجمع مفهوم التنمية البشرية المستدامة بين بُعدين أساسيين، هما: التنمية كعملية للتغيير، والاستدامة كبعد زمني، والدافع وراء ظهور هذا المفهوم إدراك أن عملية التنمية في حد ذاتها لا تكفي لتحسين مستوى معيشة الأفراد على نحو يتسم بقدر من العدالة في توزيع ثمار التنمية، كما أن التركيز على البعد المادي لعملية النمو قد تراجع ليحل بدلا منه الاهتمام بالعنصر البشري (بوربعين، ٢٠٢٤، ٦٨٠).

وتكمن أبعاد التنمية البشرية المستدامة في البعد الاقتصادي والبيئي والسياسي والاجتماعي والتقني مع الوضع في الاعتبار تداخل وترابط وتكامل تلك الأبعاد مع بعضها البعض لتشكل وحدة واحدة؛ وفي هذا الصدد فإن تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠١٥ قد أكد على أن التنمية البشرية هي في غنى الحياة لا في غنى الاقتصاد، وتنطوي أبعادها على بعدين رئيسيين: الأول منهما تحسين الإمكانات البشرية مباشرة وتضم المستوى المعيشي اللائق، والمعرفة، والحياة المديدة والصحية، وأما البعد الثاني فهو تهيئة الظروف للتنمية البشرية ويتم ذلك من خلال تعميم المساواة والعدالة الاجتماعية، والأمن البشري وحقوق الإنسان، والاستدامة البيئية، والمشاركة في الحياة السياسية وفي المجتمع (تقرير التنمية البشرية ٢٠١٥، لمحة عامة: التنمية في كل عمل، ٢٠١٥، ١)؛ وعليه فقد أوضحت الأدبيات أن أبعاد التنمية البشرية المستدامة قضية مرنة وديناميكية ومتطورة بتطور الزمن، ينتمي إليها وتقبل في دائرتها كل ما يمكن أن يرتبط بحياة الإنسان ورفاهته من جميع الجوانب وفي كافة المجالات (ناصر، ٢٠٢٢، ١٩٥٢) (نجيده، ٢٠٢٣، ٢١).

في ضوء ما سبق من مبادئ للمنهج الإصلاحي في الفلسفة التربوية للاتجاه الطبيعي الروسوي، وعلى إثر ما تم عرضه من محددات التنمية البشرية المستدامة يمكن القول إن الاتجاه الطبيعي الروسوي في نظرته للطبيعة الإنسانية فلسفيًّا وتربويًّا يتضمن مظاهر التنمية البشرية المستدامة، وله دور في التأصيل لمقوماتها وأبعادها من خلال بناء الإنسان كفرد قائم بذاته له خصوصياته، وكعضو في مجتمع مدني له ثقافته. ويأتي هذا البحث ليسبر أغوار مظاهر التنمية البشرية المستدامة التي يتضمنها الاتجاه الطبيعي الروسوي من خلال مقاربة

تحليلية تجمع بينهما في ضوء فلسفته التربوية التي يتبناها، وفي ظل جدلية العلاقة بينها وبين مقومات التنمية البشرية المستدامة والأبعاد المتعددة لها.

مشكلة البحث:

تتحدد قيمة الفلسفة بالدور الذي تؤديه في تنوير عقول الأفراد وصقلها لحل مشكلاتهم التي يواجهونها في حياتهم، وتفتُّق أذهانهم بالتفكير المجرد الذي يوجههم في الحياة، ويستخدمون أثره في المواقف المختلفة، وتوجيه العمل التربوي نحو السير قدما فيه وفق ما تتضمنه من تصورات عن الكون والحياة والطبيعة الإنسانية والقيم، ولقد ترسخ الاتجاه الطبيعي في فلسفة التربية على يد جان جاك روسو، من خلال مبادئ التربية التي تضمنتها مؤلفاته، وعلى رأسها كتاب إميل أو التربية؛ الأمر الذي أثرى الفكر التربوي الحديث بكثير من الآراء والدعامات التي نبضت بالحيوية والنشاط، ودعا المربين ضمنيا إلى إعادة النظر في التقاليد التربوية السائدة آنذاك، وبعث في نفوس العلماء والمفكرين روح التجديد والإصلاح التربوي.

إن روسو، ذلك المتشرد الذي لا تربطه صلة عائلية ولا مكانة اجتماعية، والذي لم يتلقَّ تعليمًا أدبيًا، قد أثّر في فلسفة التربية ومعناها وأهدافها ومنهجها وتنظيمها أكثر من مونتين، بكل حكمته، أو كومينيوس بكل إحسانه، أو لوك بكل عقله وحقيقته. وهكذا، يُحلل أن مُربّين لاحقين في القرنين التاسع عشر والعشرين، مثل بيستالوزي وفروبل وهربرت وغاندي، قد استعاروا منه الكثير، وطوّروا العديد من مبادئه التربوية إلى ممارسات عملية. ولقد علق مونرو Munro قائلاً: "لقد كان رائدًا لكثيرين ممن ساروا على نهجه؛ لقد شقّ طريقه عبر الغابة حتى أصبحت الآن الطريق السريع العريض للسفر العام". وهكذا، يُمثّل روسو التعليم الحديث كما يُمثّل أفلاطون التعليم القديم (Kalita & Baruah, 2022, 14).

وإذا كان من بين الأهداف التربوية للطبيعية: الحفاظ على الذات، وتأمين ضروريات الحياة، وتحسين مستوى الطلاب، والحفاظ على العلاقات الاجتماعية والسياسية، والاستمتاع بوقت الفراغ وغيرها وفق المبادئ التربوية لهذه الفلسفة (Khasawneh, et.al, 2016, 46) فإن روسو قد جعل الإنسان هو موضوع قضيته ومعرفته هي بداية لكل تفلسف، ويجب على المربين أن يكونوا على دراية تامة بفن تكوين الإنسان وتنميته.

ومع تطور العصر والحركات العلمية فيه؛ تعالت الصيحات للمطالبة بتحقيق التنمية البشرية للأفراد في ضوء مناهج إصلاحية داعمة للاتجاهات الحديثة في فلسفة التربية، انطلاقا من أن الفرد هو غاية التربية، وهدفها الأعظم ووسيلتها، كما أنه في الوقت ذاته هو غاية التنمية وهدفها ووسيلتها أيضا، وفي هذا الصدد تناولت دراسة طواع ٢٠١٧ مؤلَّف مرجع في مجال

التربية الحديثة لجان جاك روسو من خلال مقاربة الأطروحة التربوية لهذا المفكر؛ بهدف الوقوف على بعض المبادئ التي أفادت في تجديد الفكر التربوي وطرق التعلم (ص١٠٧)، في حين تعرضت دراسة جبار ٢٠٢٤ إلى المبادئ الأساسية التي اعتمد عليها روسو في تربية الطفل، وإبراز أهمية الاتجاه الطبيعي في العملية التربوية، والتطرق إلى أهم الأفكار الواردة في كتاب "إميل" فيما يتعلق بطرق تربية الأطفال، ودور الطبيعة الخيرة في تكوين الأفراد وإعدادهم للحياة الاجتماعية حيث توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن الاتجاه الطبيعي الروسوي يعتمد في المقام الأول على الطبيعة الخيرة للإنسان كنموذج لمنهج تربوي صالح لتربية النشء، واحترام الغرائز والميول الفطرية للطفل (ص٥٠٩)، بينما رأت دراسة Shi (2024) أن فكر روسو في التربية الطبيعية يتضمن جانبًا إيجابيًا ينبغي علينا تحليله جدليًا، واستخراج الجانب العقلاني من مفهومه ومنهجه التربوي؛ لنكوّن ركيزةً أساسيةً في تحسين النظام التعليمي وابتكار أساليب تعليمية جديدة في بلدنا (الصين)، واستنادًا إلى الظروف الوطنية، ينبغي علينا استيعابه نقديًا، وصياغة خطط تعليمية تتماشى مع الوضع التنموي في بلدنا، وذلك لتعزيز تطوير التعليم .(p.49)

تأسيسًا على ما سبق وانطلاقًا مما تناولته دراسة طواع ٢٠١٧ حول مبادئ "منهج" التعلم لدى روسو، وما توصلت إليه دراسة جبار ٢٠٢٤ من الاعتماد على الطبيعة الخيرة للإنسان كنموذج لمنهج تربوي صالح لتربية النشء، وتكوينه وتنميته في ضوء طبيعته التي جُبِل عليها، وما أكدته دراسة Shi 2024 حول تضمينات التربية الطبيعية في فكر روسو، وما أقرّته دراسة Singh (2024) من أن التنمية البشرية أهم قضية تواجه المجتمع الحديث؛ حيث وصل الفقر وعدم المساواة العالمية إلى مستوى مقلق، ويجب أن تكون التنمية قادرة على تحرير الفقراء المدقعين من بؤسهم اليائس، كما يجب أن تستجيب التنمية بشكل ملموس لاحتياجات الناس (p.4)؛ في ضوء ذلك كانت هذه الأطروحة البحثية من أجل إبراز أهم مظاهر التنمية البشرية المستدامة في الاتجاه الطبيعي الروسوي، من خلال مقاربة تحليلية من منظور تربوي في ضوء الفلسفة التربوية التي يتبناها هذا الاتجاه، ويستند إليها المنهج الإصلاحي به، وفي ظل جدلية العلاقة بينها وبين التنمية البشرية المستدامة.

ويمكن صوغ مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

١. ما الفلسفة التربوية التي يتبناها الاتجاه الطبيعي الروسوي؟
٢. ما الإطار الفكري للتنمية البشرية المستدامة، وما سبل تحقيقها؟
٣. ما أبرز سمات الاتجاه الطبيعي الروسوي، وعلاقته بالتنمية البشرية المستدامة؟

٤. ما أهم مظاهر التنمية البشرية المستدامة التي يتضمنها الاتجاه الطبيعي الروسوي في ضوء فلسفته التربوية؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي إبراز أهم مظاهر التنمية البشرية المستدامة في الاتجاه الطبيعي الروسوي، من خلال مقاربة تحليلية من منظور تربوي في ضوء الفلسفة التربوية التي يتبناها هذا الاتجاه، ويستند إليها المنهج الإصلاحي به، وفي ظل جدلية العلاقة بينها وبين التنمية البشرية المستدامة، توصلاً في نهاية المطاف إلى قائمة بأهم مظاهر التنمية البشرية المستدامة التي يتضمنها هذا الاتجاه في ضوء فلسفته التربوية؛ ومن ثم التأصيل الفلسفي والتربوي لمقومات التنمية البشرية المستدامة وأبعادها المتعددة تبعًا لما يتضمنه الاتجاه، وما يشتمل عليه المنهج الإصلاحي به في فلسفته التربوية الحاكمة.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من اختياره لموضوع فلسفي من زاوية تربوية؛ إذ ينتمي الفكر التربوي الروسوي إلى فلسفات التربية التقدمية التي كان لها فضل في تقييم النظم التربوية التقليدية، وإعادة بلورتها بما يمكن أن يكون له مردود فعّال في بناء وتكوين الشخصية الإنسانية المعاصرة، وتنميتها من خلال تمحور عملية التعلم وتمركزها حول المتعلم؛ ولكي تؤتي فلسفات التربية التقدمية– ومنها فلسفة التربية الطبيعية– ثمارها المرجوة للفرد والمجتمع فلا بد من تحليلها بدقة، وتعرف تصوراتها الفلسفية وتطبيقاتها التربوية، ومدى اشتمالها كفلسفة تربوية على مقومات التنمية البشرية المستدامة وأبعادها المتعددة، وقضاياها ذات الارتباط لا سيما في عالم معاصر يتغير باستمرار، وتتجدد قضاياه على الساحة التربوية، ومن بين تلك القضايا ذات الأهمية التنمية البشرية المستدامة؛ لما لها من تأثير جوهري على الفرد، وانعكاس محوري على المجتمع محليًّا ودوليًّا. ومن ثم تظهر أهمية البحث من خلال الآتي:

(أ) الأهمية النظرية، والتي تكمن في:

- المساهمة في تكوين إطار فكري حول الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي.
- الإسهام في توضيح العلاقة بين التنمية البشرية المستدامة بقضاياها المتشابكة وفلسفة تربوية داعمة لها.

- التأصيل الفلسفي والتربوي لمقومات وقضايا التنمية البشرية المستدامة، وأبعادها المتعددة تبعًا لما يتضمنه الاتجاه الطبيعي الروسوي، وما يشتمل عليه المنهج الإصلاحي به على ضوء فلسفته التربوية.
- الرغبة في تقديم فهم متعمق في جذور الاستدامة التربوية التي تلتزم معنويًّا بجعل الحاضر صديق المستقبل بدلا من النقيض.
- محاولة التطرق إلى الجهود الفكرية التي قام بها جان جاك روسو كفيلسوف ومفكر تربوي؛ مما يسهم في تأكيد العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية من ناحية، والمجتمع والتربية من ناحية أخرى.
- الرغبة في تثقيف مجتمع التعلم بفلسفة تربوية ترتبط بشكل مباشر بالتنمية البشرية للمنتج التعليمي.

(ب) الأهمية التطبيقية، والتي تتضح في:

- توجيه أنظار الساسة والتربويين إلى منهج إصلاحي فلسفي داعم لدور التربية كقوة ناعمة في الارتقاء بالمجتمع.
- تزويد المعلم صاحب الفلسفة التربوية بإطار فكري يوجهه للقيام بدوره حال تبنيه الاتجاه الطبيعي الروسوي وراقت له تضميناته.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها إعطاء مزيدٍ من الاهتمام والرعاية للأفراد؛ كي يتم تحقيق أبعاد التنمية البشرية المستدامة في مسار صحيح كتوجه عالمي ومحلي مطلوب.
- توظيف نتائج البحث في بعض عمليات التحسين الشامل للنظام التربوي القائم إذا ما توافرت مقوماته، ومنها بالضرورة فلسفة تربوية داعمة.

منهجية البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لطبيعة وأهداف المشكلة المراد دراستها، وذلك من خلال عرض إطار فكري عن التنمية البشرية المستدامة، يشتمل على مفهومها ومقوماتها، وأهدافها وأبعادها المتعددة وسبل تحقيقها كما تعكسها الأدبيات، ومحاولة الكشف عن تلك القضايا في تضمينات الفلسفة التربوية للاتجاه الطبيعي الروسوي، واستنباط العلاقة بينهما، كما تم استخدام منهج التحليل الفلسفي؛ لتحليلِ نصوصٍ تضمنتها بعض مؤلفات جان جاك روسو، واستنباط أحكام وتعاليم ذات ارتباط بقضايا التنمية البشرية المستدامة منها؛

توصلا في نهاية المطاف إلى قائمة بأهم مظاهر التنمية البشرية المستدامة التي يتضمنها المنهج الإصلاحي الروسوي في ضوء فلسفته التربوية الحاكمة.

مصطلحات البحث:

تشير الفلسفة الطبيعية في الحقيقة إلى: نظام فلسفي يعتمد على الطبيعة، أو على عنصر واحد من عناصرها، أو على عناصر متكثرة منها في تفسير التغيير الحاصل في الظواهر الطبيعية، وتفسير التنوع الناتج في العالم الطبيعي والاجتماعي والأخلاقي، وأنها– أي الطبيعة – هي الحقيقة الوحيدة في هذا الكون، وأن الحياة الإنسانية جزء منها، وتستبعد الفلسفة الطبيعية كل ما هو سامٍ روحاني يتفوق على العقل والطبيعة والإنسان والخبرة والفلسفة (الفرحان، ١٩٩٩، ١١٤).

وتعرف فلسفة التربية بأنها: النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التربوية، وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي تهدف إلى تحقيقها (النجيحي، ١٩٦٣، ٣٣). كما تعرف بأنها: تصور شامل ومتكامل للعملية التربوية مبنيّ على مجموعة من المفاهيم والمبادئ والافتراضات التي تساعد في فهم وتحليل وتفسير وتوجيه العلاقات والتفاعلات بين كافة جوانب وعناصر العملية التربوية (حرز الله، ٢٠٢١، ١٣٠).

وتعبر فلسفة التربية الطبيعية إجرائيا عن: منظور عام يجمع في علاقاته بين التصورات الفلسفية المنبثقة عن فكرة الطبيعة المتجذرة كجوهر للوجود، والتطبيقات التربوية المشتقة من تضميناتها.

ويعني الاتجاه الطبيعي الروسوي إجرائيا: خلاصة الفكر الفلسفي والتربوي لجان جاك روسو والقضايا المستلهمة منهما، والتي تعبر عن فكرته حول فلسفة التربية الطبيعية، وتتمثل تلك القضايا في الطبيعة الإنسانية من وجهة نظره والمعرفة في تصوره، والأخلاق في فكره، والنظرية الاجتماعية ونشأة المجتمع لديه، والنظرية السياسية في النظام الاجتماعي كما يراها، ورؤيته حول التطبيقات التربوية التي تضم العملية التربوية برمتها.

في حين يمثل مفهوم التنمية البشرية المستدامة إجرائيا: نوعًا من التنمية يحتوي على مجموعة من العمليات المجتمعية الشاملة لكل المجالات المعْنيَّة بحياة الإنسان، والأبعاد المتكاملة ذات الارتباط برفاهته؛ وذلك من خلال البحث عن أفضل السبل حول استمرارية تطور فعالية النظم الفرعية بالمجتمع وتجدد كفاءتها؛ من أجل الوفاء بالاحتياجات الراهنة والمستقبلية على حد سواء، مع ضمان حق الأجيال المستقبلية في الاستفادة من مقدرات المجتمع وتحقيق متطلباتهم من موارده.

بينما يقصد بالمقاربة التحليلية إجرائيا: مسار تحليلي يعبر عن معالجة فكرية، تهدف إلى دراسة العلاقات الارتباطية والتشابكية بين متغيرين أو أكثر (المنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي– التنمية البشرية المستدامة) معتمدًا في ذلك على نقاط الالتقاء بين جوانب كل منهما مع الآخر، وفي ظل تفكيك وتحليل وتتبع تلك الجوانب، وخضوعها تحت مظلة تربوية جامعة للأنساق الفرعية لكل متغير.

ويصوغ البحث تعريفًا إجرائيًّا للمقاربة التحليلية لمظاهر التنمية البشرية المستدامة في الاتجاه الطبيعي الروسوي على ضوء فلسفته التربوية بأنها: قائمة النتائج حول مظاهر التنمية البشرية المستدامة التي يتم التوصل إليها إثر التحليل الفلسفي والتربوي للاتجاه المختار، وفق فلسفته التربوية التي يتبناها، وفي ضوء العلاقة بين تلك الفلسفة التربوية وقضايا التنمية البشرية المستدامة.

الدراسات السابقة ذات الصلة بفكرة البحث:

فيما يلي عرض مبسط للدراسات السابقة ذات الارتباط بالبحث تبعا لمتغيّرَيْه الرئيسيين: الاتجاه الطبيعي الروسوي، والتنمية البشرية المستدامة؛ وبناء عليه سوف يتم عرض الدراسات السابقة ذات الارتباط بالاتجاه الطبيعي الروسوي أولا، يليها الدراسات ذات الصلة بالتنمية البشرية المستدامة مع مراعاة الترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم في كليهما، ثم يلي ذلك تعليق عام على تلك الدراسات واستخلاص في ضوئها.

أولا: الدراسات ذات الارتباط بالاتجاه الطبيعي الروسوي

تناولت دراسة Nima (2025) رواية جان جاك روسو "إميل" (١٧٦٣)، التي قدمت نظامًا مثاليًا من منظور روسوي لتعليم المرأة في فرنسا وأوروبا. وتطرح الورقة مشكلة النظام التعليمي المثالي في فلسفة روسو، حيث هدفت إلى وضع مخطط لتصور مستقبل أفضل للرجال والنساء على حد سواء. وتناقش مبدأ التعليم "المثالي" للمرأة، كما يصفه الكتاب، والذي لا يمنح المرأة أي منزلة أخرى سوى أنها زوجة أو أمّ؛ مما يخلق بيئة متحيزة بين الجنسين، حيث تعتبر المساعي الفكرية، وخاصة بالنسبة للنساء، غير مناسبة وعديمة الجدوى . يستنتج البحث أن التأكيد على تعليم بطلة الرواية (صوفي) ما هو إلا برنامج للوفاء بواجباتها تجاه البطل (إميل)، كما أن التطلعات الفكرية للنساء تتعارض مع المعايير الاجتماعية التقليدية.

وهدفت دراسة جبار (٢٠٢٤) إلى التعرف على المبادئ الأساسية التي اعتمد عليها روسو في تربية الطفل، ومحاولة إبراز أهمية الاتجاه الطبيعي في العمليات التربوية، والتطرق إلى أهم الأفكار الواردة في كتاب إميل فيما يتعلق بطرق تربية الأطفال، ودور الطبيعة الخيرة

في تكوين الأفراد وإعدادهم للحياة الاجتماعية، وقد استندت الدراسة في ذلك على المنهج التحليلي التركيبي، وأوضحت الدراسة مجموعة من النتائج من أهمها: الاعتماد على الطبيعة الخيرة للإنسان كنموذج لمنهج تربوي صالح لتربية الأطفال، واحترام الغرائز والميول الفطرية للطفل، وتدريب الحواس في العملية التربوية ومحاولة تنميتها وتثقيفها؛ لأنها عنصر التمييز بين الأشياء، وتقويم سلوك الطفل عن طريق الأخلاق والدين.

واستهدفت دراسة مساهل (٢٠٢٤) تسليط الضوء على كيفية استمرار الأنظمة الشمولية التي دمرت العالم، وهذا تحت الغطاء الاقتصادي الجديد للعولمة بشقيها الديمقراطي والليبرالي، كما أن الدول القوية اقتصاديا هي المسيطرة سياسيا؛ لأن الاقتصاد هو الذي يحرك الجانب السياسي، كما حاولت الدراسة توضيح تراجع القيم الإنسانية أو مكانة الإنسان مقابل تطور التقنية، وبينت كيف يحمل الجانب الاقتصادي في ثناياه بذور التوتاليتارية، حيث قامت الدراسة بتحليل العلاقة بين الديمقراطية والتوتاليتارية عند بعض الفلاسفة، وعلى رأسهم جان جاك روسو. وتوصلت إلى أن سلطة التكنولوجيا أخذت أهمية وحيزا كبيرا في حياة الإنسان المعاصر، وفي المقابل جردته من إنسانيته؛ وهذا بتراجع القيم الإنسانية أو مكانة الإنسان في مقابل تطور التقنية، كما أن السلطة الاقتصادية تتحول إلى سلطة توتاليتارية نتيجة المنافسة الاقتصادية بين الأفراد والمؤسسات وبين الدول؛ مما يعتمد على مفهوم انتزاع الاعتراف من الآخر، وهذا بإلغاء الآخر والتغلب عليه في المجال الاقتصادي في ظل منافسات شرسة، وهنا تظهر وتنشط بذور التوتاليتارية من جديد في الجانب الاقتصادي. ويفقد الإنسان القدرة على التفكير والتمييز، وهذا ما ينتج عن التراكم الهائل للعلم والمعرفة والتكنولوجيا بحيث قدرة الاستيعاب تكون غير موجودة، ويصبح الإنسان مستهلكا للتكنولوجيا فقط، وهنا يفقد القدرة على التفكير والتمييز.

ورأت دراسة Shi (2024) أن نشأة التربية الطبيعية على يد روسو كانت حدثًا بارزًا في ميلاد ونشأة التعليم الحديث. آمن روسو بضرورة الاهتمام بالتغيرات الطبيعية في فسيولوجيا ونفسية الطلاب، بما يتوافق مع طبيعتهم. كان لهذه الإيديولوجية التربوية تأثير كبير على تاريخ التعليم العالمي؛ حيث أثرت على ظهور وتطور سلسلة من الأفكار التربوية لدى المعلمين. ولا تزال لها أهمية وقيمة معينة في عصر إصلاح نظام التعليم الحالي. تدعو فلسفة روسو للتربية الطبيعية إلى إرجاع كل شيء إلى الطبيعة، ورعاية الأفراد الطبيعيين، واحترام الغرائز الطبيعية الفردية؛ مما كان له تأثير عميق على تاريخ تطور المجتمع الغربي. ويجمع هذا المقال عمل روسو "إميل" لتحليل دلالات وخصائص فكره في التربية الطبيعية، وتفسيره، وتوضيح أهميته العملية في التعليم المعاصر، من حيث احترام الطبيعة الطبيعية للطلاب والتكيف معها، واحترام ذاتيتهم وتسليط الضوء عليها، واحترام الفروق الفردية بينهم والاهتمام بها، والاهتمام بالنمو

الشامل للطلاب وتعزيزه. ويهدف هذا المقال إلى توفير مرجع ومصدر إلهام مهم لتطوير التعليم في جميع مراحله.

واستكشفت دراسة Hianadi (2024) تطبيق مفهوم التعليم السلبي لدى جان جاك روسو، وتطبيقه في المنهج المستقل. واعتمدت الدراسة في منهجيتها على مراجعة شاملة للأدبيات، حيث حلل الباحث المفاهيم الفلسفية من مصادر متنوعة كالكتب والمجلات وغيرها من المؤلفات. وأثبتت نتائج الدراسة أن المنهج المستقل هو أحد مظاهر التعليم السلبي. ويتجلى ذلك في الأساس الفلسفي والمبادئ والقيم وتصميم المنهج المستقل، الذي يُولي الأولوية لحرية التعلم والتعليم الشامل، بالإضافة إلى رفاهية الطلاب. وخلاصة القول يُعدّ المنهج المستقل تجسيدًا ملموسًا لمفهوم روسو للتربية السلبية، من خلال التركيز على حرية التعلم، وتنمية الشخصية، والتفاعل الاجتماعي الطبيعي.

وحاولت دراسة Qadir, et.al (2024) استقصاء دور جان جاك روسو في دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية والتربوية، واهتمام هذا المفكر بمجموعة من المواضيع التي تُعد من أهم مجالات الدراسات النفسية في مجالات علم النفس المتنوعة في الوقت الحاضر، حيث هدفت الدراسة إلى إبراز دور روسو في علم النفس في القرن الثامن عشر، وإثبات مساهمة هذا الفيلسوف في نشأة هذا العلم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والنوعي ومنهج تحليل المضمون، وأشارت نتائج الدراسة إلى دور روسو وإسهامه في دراسة العديد من الظواهر النفسية والاجتماعية والفلسفية والسياسية والاقتصادية في القرن الثامن عشر، والتي أصبحت أساسًا مهمًا لظهور علم النفس وتطوره في المراحل اللاحقة؛ وبناء عليه خلصت الدراسة إلى دور روسو في علم النفس ومشاركة هذا الفيلسوف في بلورة هذا العلم.

وقدَّمت دراسة Nikolakakis (2024) استكشافًا مُعمّقًا لفلسفة جان جاك روسو في العلاقات الدولية، وهو جانبٌ لم يُبحث فيه بشكلٍ كافٍ، وإن كان جوهريًا في فكره السياسي. إذ فسّرت الورقة تأملات روسو حول ديناميكيات الحرب، وآليات السلام، والسمات الفريدة للدول. وقدّمت حجةً واضحةً بأنّ روسو لا يلتزم التزامًا صارمًا بمبادئ الواقعية السياسية أو السلمية الطوباوية، بل إنّ روسو يُقدّم وجهة نظرٍ مُتعمّقةٍ تتجاوز هذه التصنيفات التقليدية. بهذا، يكشف تحليل الورقة البحثية عن فهم أعمق لفلسفة روسو السياسية وجذورها وتداعياتها. ويؤكد على إدراكه للقوى الداخلية والخارجية المؤثرة في سلوك الدولة، وأفكاره الاستشرافية حول العلاقات الدولية التي استبقت التطورات اللاحقة في هذا المجال. وتُبين الدراسة أن روسو كشخصية

محورية لا تزال أفكاره تتردد في النقاشات المعاصرة حول العلاقات الدولية، مما يُسهم في فهمنا للسياسة العالمية.

وعرضت مقالة Wnek (2024) الاستقبال التاريخي لأعمال روسو في بولندا حيث هدفت إلى تقديم وصف عام لكيفية استقبال المعلمين البولنديين لفكر روسو التربوي، مستخدمة منهج تحليل الوثائق. كما قدمت المقالة لمحة عامة عن أهم الأعمال التي تناولت منهج روسو في التعليم والتي كتبها مؤلفون بولنديون. وأكدت المقالة في نتائجها على الاهتمام الخاص الذي حظي به هذا العالم التربوي البارز في كتب تاريخ التربية. إذ إنه ابتداءً من نهاية القرن الثامن عشر، برز الاهتمام بأعمال مؤلف "إميل" في كلٍّ من العصور التالية له. وهذا يُثبت بلا شك شعبية وأصالة آرائه التربوية وتأثيرها القوي على النظرية والممارسة التربوية في البلدان الأخرى.

وناقشت دراسة Silva, et.al (2023) العلاقة بين الفكر الفلسفي وكتابة السيرة الذاتية عند كل من جان جاك روسو وفريدريك نيتشه من خلال تحليل العمليْن التالييْن: "أحلام متجول منفرد" (١٧٨٢) لروسو، و"هذا هو الإنسان" (١٨٨٨) لنيتشه؛ حتى يمكن إدراك ما يتجاوز الذاتية الفردية بفوارق وأهداف مختلفة، وقد تم استخدام البحث النوعي والمكتبي، وأوضحت الدراسة أن روسو ينجرف مع تيار الأحاسيس والذكريات والخيال، ويجعل من أحلام اليقظة أسلوبًا للعيش والكتابة، والبحث عن الذات، والعزلة، يتسمان بدقة منهجية، ويسعيان إلى الحقيقة والشفافية، وهو ما لا تسمح به الحياة الاجتماعية التي عاش فيها. وبالمثل، يتجلى تناقضٌ في سيرة نيتشه الذاتية، إذ تتجاوز أقواله الأخيرة طابع السيرة الذاتية، فهي عملٌ نسبيٌّ يُحلل فيه المجتمع من خلال الكتابة حول الذات.

وسلَّطت دراسة الخطاط (٢٠٢١) الضوء على بعض الأسس الفلسفية للنظرية التربوية الطبيعية عند جان جاك روسو؛ حيث تعرضت إلى الفلسفة التربوية في فكر روسو من خلال تحديد أهم المبادئ الأساسية لطبيعة الطفولة التي تنبِّه إليها التربية عنده. وخلصت الدراسة إلى أن روسو ظهر كزعيم لحركة تربوية استلهمت روحها من الحركة الطبيعية، التي تدعو إلى أخذ الطفل بما يوافق ميوله وطبائعه، وتشجيع وتنمية قدراته، وإفساح المجال لنموها وفق مرتكزات متعددة، من بينها "يولد الإنسان كائنا طيبا ولكن فساد المجتمع هو الذي يفسد طبيعته البشرية، والطبيعة البشرية مثل النبات لا بد وأن نرعاه ونهتم به وهذه هي مهمة المُرَبِّي".

واتجهت دراسة طواع (٢٠١٧) نحو إشكالية مفادها: هل يمكن أن نفكر في مناهج للتربية وما تقتضيه من صرامة مستندة في التخطيط والتدبير إلى ما تفترضه نظرية روسو حول طبيعة الطفولة، وما تستلزمه كمبادئ للتربية وخاصة مبدأ الحرية؟ وهو ما اعتبرته الدراسة إشكالية

سيكابدها المربي بين مطالب المدرسة ومنظومتها التربوية من جهة، وبين حقوق الطفل بوصفها تنهض على الحرية من جهة أخرى. والبحث عبارة عن قراءة لمؤلف مرجع في مجال التربية الحديثة لروسو، والهدف هو مقاربة أطروحة هذا المفكر التنويري؛ من أجل الوقوف على بعض المبادئ التي رأتها الدراسة مفيدة في تجديد الفكر التربوي وطرق التعلم المعاصرة. وفي الختام بينت الدراسة أن التعلم مع هذه الفلسفة التربوية التي وضع لبناتها بالأساس روسو، ومن بعده من أصحاب الاتجاه البنائي في التعلم سيرورة بنائية تراكمية منفتحة على المحيط يكون فيها المتعلم هو العنصر النشط والدينامي والفعال في مختلف أنشطة التعلم.

في حين بحثت دراسة Khasawneh, et.al (2016) في الآثار التربوية للفلسفة الطبيعية من وجهة نظر معلمي الطفولة في الأردن، واستخدم الباحثون استبانة مكونة من (٢١) بندًا، تتوافق مع المبادئ التربوية للفلسفة الطبيعية. وقد تم استخدام المنهج الكمي لجمع البيانات كأحد الأساليب، والمنهج الوصفي لملاءمته لهذه الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن آراء معلمي الطفولة في الأردن تجاه آثار الفلسفة الطبيعية كانت إيجابية في جميع المجالات: المنهج، والأهداف، والأنشطة. وبناءً على هذه النتائج، قدم الباحثون بعض التوصيات ذات الصلة؛ من أبرزها: أنه من المهم لمعلمي الطفولة المبكرة دراسة معتقداتهم وقيمهم؛ لما لها من تأثير على أساليبهم التدريسية وتفاعلاتهم الصفية. علاوة على ذلك، عليهم تحديد توجهاتهم التدريسية لإدراك تأثيرها على تدريسهم وتعلم طلابهم.

وقام John (2014) بدراسة فلسفية لتربية روسو المتمركزة حول الطفل وأثرها على قضايا القيادة في نيجيريا؛ لذا، سعت الورقة إلى تقديم تقييم فلسفي لوصفة روسو للتمركز حول الطفل، بهدف دفع معلمي العصر الحديث إلى إعادة النظر في مواقفهم تجاه مسألة القيادة في نيجيريا، وتوصلت الدراسة إلى أن فكرة التعليم المتمركز حول الطفل فلسفة احتجاجية؛ فهو يحتج على التركيز المفرط على المحتوى أو المنهج الدراسي على حساب الطفل. لذا، يكمن القلق في أن يؤدي التركيز المفرط على الطفل وعلى أساليب تعليمه إلى إهمال "المحتوى"، أو قد يواجه نفس مصير التعليم المتمركز حول المنهج الدراسي حيث تكمن مشكلة التركيز المفرط على أي شيء، وخاصةً في المنهج التعليمي في أنه يؤدي بسهولة إلى الجمود أو التشدد الذي قد لا يسمح باستيعاب الأفكار والتغييرات الجديدة، وسيؤدي الجمود في وقت معين بالتأكيد إلى اللاعقلانية التربوية والتعصب وانعدام التوازن. وأخيرًا، رأت الدراسة أن بعض مقاطع "إميل" قد توفر قدرًا من التبرير للمفاهيم الخطأ الموجهة ضد روسو، ولكن ليس من اللائق أيضًا وصف جميع أفكاره بأنها سخيفة وغير عملية.

ثانيًا: الدراسات ذات الارتباط بالتنمية البشرية المستدامة

قدمت دراسة Roxas (2025) نموذجًا للحوكمة الإلكترونية كمحرك ضروري ومهم للتنمية البشرية المستدامة، وطبّقت الدراسة أسلوب اللوحات المتقاطعة المتأخرة في نمذجة المسار، وأجرت تحليلات متنافسة للنماذج والشروط اللازمة لاختبار الآثار المتأخرة والضرورية والإيجابية للمؤسسات الرسمية على مستوى الحوكمة الإلكترونية والتنمية البشرية المستدامة في ٤٥ دولة آسيوية بين عامي ٢٠١٢ و٢٠٢٢ . وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن لمؤسسات الحوكمة الرسمية آثار سببية ضرورية مباشرة وغير مباشرة (من خلال تطوير الحوكمة الإلكترونية) على التنمية البشرية المستدامة للبلد . وأوصت الدراسة بأنه ينبغي أن تستكشف الدراسات المستقبلية كيف تُشكّل المؤسسات غير الرسمية، مثل الثقافة والصناعة والمعايير والممارسات الحكومية، ومدى تطوير الحوكمة الإلكترونية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية المستدامة في آسيا وخارجها مع مرور الوقت. أما عن التداعيات العملية – ينبغي أن يكون التركيز المتجدد على الأسس المؤسسية للحوكمة والتنمية أولوية تشريعية لصانعي السياسات وقادة الدول الآسيوية، وبشأن التداعيات الاجتماعية – يُعدّ إشراك المواطنين الرقميين الاستباقي في بناء المؤسسات في البلدان المعنية أمرًا بالغ الأهمية لتطوير حوكمة مؤسسية سليمة ومُركزة على التنمية البشرية في آسيا.

واستكشفت دراسة Oppong (2025) كيفية معالجة نقاط الضعف في الدول الأفريقية، والتي تؤثر سلبًا على التقدم التنموي؛ إذ إن الدول الأفريقية من بين العديد من الدول الأخرى التي تواجه تحديات كبيرة، مثل الفساد، وضعف الهياكل المؤسسية، وضعف سيادة القانون، وعدم الاستقرار السياسي؛ مما يؤثر سلبًا على التقدم التنموي. ومعالجة نقاط الضعف هذه باستخدام الحوكمة والمساءلة كأداة للتنمية المستدامة، وتُحلّل هذه الورقة البحثية مؤشر أهداف التنمية المستدامة المُركّب (SDGI) باستخدام بيانات من مؤشرات الحوكمة العالمية (WGI) وقواعد بيانات أهداف التنمية المستدامة لـ ٤٨ دولة من دول جنوب الصحراء الكبرى للفترة ٢٠١٦–٢٠٢٠. وأظهرت النتائج أنه على الرغم من عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين جودة التنظيم وفعالية الحوكمة، إلا أن مكافحة الفساد، وسيادة القانون، والاستقرار السياسي، والتعبير عن الرأي والمساءلة تؤثر بشكل كبير على مؤشرات التنمية المستدامة. وتُشدد الدراسة على أهمية آليات الحوكمة في ضمان تحقيق الدول لأهداف التنمية المستدامة، وخاصةً في الدول الأفريقية.

وبحثت دراسة Ali (2025) في الدور الحاسم للبحث والتطوير في تعزيز استهلاك الطاقة المتجددة، وأثره على التنمية البشرية المستدامة داخل جماعة شرق أفريقيا (EAC). حيث

حللت الورقة البحثية العلاقةَ المُعقّدة بين استثمارات البحث والتطوير واعتماد الطاقة المتجددة، مُستخدمةً نهجًا اقتصاديًا قياسيًا شاملًا ببيانات تمتد من عام ١٩٩٦ إلى عام ٢٠٢١. واستخدمت الدراسة مُقدّراتٍ اقتصادية قياسية مُتقدّمة، بما في ذلك مُجرّد المربعات الصغرى المُعمّمة المُجدية (FGLS) والأخطاء المعيارية المُصحّحة باللوحة (PCSE)، إلى جانب اختبارات المتانة، مثل أخطاء دريسكول–كراي المعيارية ومُجرّد المربعات الصغرى العادية المُعدّلة بالكامل (FMOLS). وأظهرت النتائج أن تعزيز البحث والتطوير أمرٌ حيويٌّ لتذليل العقبات التي تُعيق تطبيق الطاقة المُتجدّدة؛ مما يُسهم في نهاية المطاف في تحقيق أهداف التنمية المُستدامة. وأكّدت الدراسة على ضرورة وجود تدخلات سياساتية مُستهدفة تُوظّف البحث والتطوير لتسهيل التطوّرات التكنولوجية، وتحسين كفاءة الطاقة، وتعزيز الوصول المُنصف إلى موارد الطاقة المُتجدّدة في منطقة شرق أفريقيا.

وأكدت دراسة Asadullah, et.al (2025) على أنه مع نشر تقرير منتصف المدة لخطة عام ٢٠٣٠، تقف دول العالم عند مفترق طرق؛ إذ تتخلف العديد من الدول عن المسار الصحيح في تحقيق معظم أهداف التنمية المستدامة مما يعني تراجعًا عالميًّا في التنمية البشرية؛ فقد انخفض مؤشر التنمية البشرية العالمي لعامين متتاليين في عامي ٢٠٢٠ و٢٠٢١ (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ٢٠٢٢)، وعلى الرغم من أن مؤشر التنمية البشرية العالمي في عام ٢٠٢٢ قد تجاوز مستواه في عام ٢٠١٩ فإن هذا التعافي لا يزال غير مكتمل وغير متكافئ، ولا يزال مؤشر التنمية البشرية العالمي أقل مما كان سيصل إليه لو لم تُعطّل الجائحة مسارات التنمية. وفي هذه الورقة، يعرب باحثو جمعية التنمية البشرية والقدرات ومحررو المجلة عن قلقهم العميق إزاء عدم إحراز تقدم نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء الأولوية للتنمية البشرية بدلا من النمو الاقتصادي، وإلى وضع فاعلية الإنسان في صميم سياسات التنمية، ويشمل هذا النهج الذي يركز على فاعلية الإنسان تطبيق أنظمة التغذية الراجعة لتقييم تقدم التنمية البشرية من خلال مشاركة شعبية أوسع، ويعتمد بشكل حاسم على تعزيز قدرات الدولة، وحماية حقوق الإنسان، وتعزيز الديمقراطية.

وعكفت دراسة Mahmud, et. al (2025) على تعرف العلاقة بين مؤشر التنمية البشرية (HDI) وتحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs) في مقاطعة بانتن إحدى مقاطعات إندونيسيا، مع التركيز بشكل خاص على الجهود المبذولة للحد من الفقر ومعالجة التفاوت الإقليمي. وباستخدام نهج بحثي مكتبي، تعتمد الدراسة بشكل أساسي على المنشورات الرسمية الصادرة عن الهيئة المركزية للإحصاء (BPS) في مقاطعة بانتن Banten Province ، والوثائق والتقارير الداعمة ذات الصلة بأهداف التنمية المستدامة. وتشير النتائج إلى أن ارتفاع

مستويات مؤشر التنمية البشرية في المقاطعة يتماشى عمومًا مع التقدم المحرز في العديد من أهداف التنمية المستدامة. وتحديدًا، يتجلى التقدم بشكل أوضح في الهدف الأول من أهداف التنمية المستدامة الذي يركز على القضاء على الفقر، والهدف العاشر الذي يتناول الحد من التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية. ولا تزال هناك اختلافات كبيرة في مؤشر التنمية البشرية بين المقاطعات والمدن، مما يُبرز التفاوتات الإقليمية التي تُشكّل تحديًا أمام تحقيق نتائج أهداف التنمية المستدامة بشكل عادل. وخلصت الدراسة إلى إمكانية استخدام مؤشر التنمية البشرية كأداة استراتيجية لتحديد أولويات التنمية وتقييم أثر البرامج المرتبطة بأهداف التنمية المستدامة.

ورأت دراسة Bhar & Dhara (2025) أن مؤشر التنمية البشرية المُعدّل للضغوط الكوكبية (PHDI) والصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لعام ٢٠٢٠ يهدف إلى دمج الضغوط البيئية في تقييم التنمية البشرية. ومع ذلك، تُظهر الدول التي تحتل أعلى المراتب في مؤشر PHDI آثارًا بيئية كبيرة أيضًا؛ مما يحدّ من فائدته كمقياس للاستدامة. وتُقدّم تلك الدراسة مقياسًا مُعدّلًا يُركّز على "قابلية التوسع" كجانب محوري من جوانب الاستدامة. وتشير قابلية التوسع في سياقنا إلى الإمكانية النظرية لتوسيع نطاق المسار التنموي التاريخي لدولة ما ليشمل جميع سكان العالم دون تجاوز الحدود البيوفيزيائية الكوكبية المُقدّمة بالقيمة المطلقة. وتُبرز نتائج الدراسة أن بنما وكوستاريكا وسريلانكا وبيرو وألبانيا قد حققت تقدمًا اجتماعيًا كبيرًا بتكاليف بيئية منخفضة أو مستويات عالية من التنمية القابلة للتطوير. وهذا يُشير إلى إمكانية تحقيق تقدم اجتماعي كبير عالميًا دون تجاوز الحدود البيوفيزيائية. ومع ذلك، تُشير التوقعات البسيطة إلى أن البصمات البيئية لهذه البلدان قد تتوسع بشكل غير مستدام في المستقبل إذا استمرت الاتجاهات الحالية. وتُؤكد الدراسة على الحاجة المستمرة لإعطاء الأولوية لقابلية التوسع في المستقبل، وتوصي بتحويل المساق إلى البلدان التي تُجسد التنمية القابلة للتطوير لتقديم رؤى استراتيجية لبلدان الجنوب العالمي.

وركزت دراسة Fyanka (2025) على إعادة التفكير في حوكمة الموارد من أجل التنمية البشرية المستدامة في مواجهة "الصراع الجديد" على أفريقيا، حيث ترى الدراسة أنه قد برز البحث الأكاديمي في المواقف النظرية المتعلقة بالتنمية المستدامة في أفريقيا في الآونة الأخيرة؛ نظرًا لما تتمتع به أفريقيا من موارد وتفتقر إليه من حوكمة وإدارة رشيدة لتلك الموارد، وقدمت الدراسة وجهات نظر في إعادة التفكير في حوكمة الموارد من خلال الإشارة إلى أن نظرية السببية التراكمية المستحثة هي مفتاح فهم "الصندوق" الذي يتعين على الأفارقة التفكير فيه لإعادة صوغ حوكمة الموارد، وتشير الدراسة إلى أن انخفاض قيمة الموارد العالمية قد وضع أفريقيا في مرمى نيران القوى الإمبريالية العالمية؛ مما يجعل سيطرة الأفارقة على موارد أفريقيا

مهمة شبه مستحيلة، وسيواجه صانعو السياسات مهمة إعادة اختراع مشاركة أفريقيا مع الشركات الدولية التي تتصدر "التنافس الجديد ". وتوصي الورقة بوضع السيطرة على الموارد الأفريقية في مركز الخطاب المتعلق بمواجهة "الصراع الجديد".

وأوضحت دراسة القريشي والصباح (٢٠٢٤) واقع التنمية البشرية المستدامة في العراق، ودور التحول الرقمي في بناء رأس المال المعرفي لتحقيق التنمية البشرية المستدامة بالتزامن مع استهداف استراتيجيات إعادة تشغيل الإنسان، وتوجيه أعماله وفقًا لمعايير وخطط التنمية المستدامة التي تسود المجتمعات اليوم، ومنها المجتمع العراقي، وقد تطرقت الدراسة بشيء من التفصيل إلى عناصر رأس المال المعرفي وكيفية بنائه في منظومة عامة، وإدارته في مؤسسات التعليم العالي تحديدا. وتوصلت الدراسة إلى أن مجالات تحقيق الإبداع في مؤسسة التعليم العالي من النقاط المهمة في التنمية البشرية المستدامة على مستوى رأس المال المعرفي، ويتم ذلك من خلال الإبداع في صياغة الرؤية والرسالة في ظل العولمة والمعلوماتية، والإبداع في تطوير المناهج وطرق التدريس التفاعلية، والإبداع في تعزيز مبادرات خدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة.

وسعت دراسة نجيده (٢٠٢٣) إلى الإجابة عن الإشكالية الرئيسية التي تمثلت في: ما أبعاد ومؤشرات التنمية في ضوء تحليل رؤية مصر ٢٠٣٠؟، وتم ذلك من خلال استعراض ثلاثة محاور: جاء الأول بعنوان المفاهيم المختلفة للتنمية في ظل المتغيرات العالمية، والمحور الثاني أبعاد التنمية، وأخيرًا المحور الثالث الذي يحمل عنوان جدلية العلاقة بين مفهوم التنمية والمفاهيم الأخرى، ومؤشرات قياس التنمية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، جاء منها أن فكرة التنمية ذاتها تطرح فكرة ضرورة القياس سواء لصياغة السياسات والخطط أو تحديد الأهداف.

وأرادت دراسة ناصر (٢٠٢٢) تكوين إطار نظري حول التنمية البشرية المستدامة من خلال التطرق إلى مفهومها وأبرز مؤشراتها وأبعادها، وقد تضمنت الدراسة أن من أهم مؤشرات التنمية البشرية المستدامة (التعليم والصحة والدخل)، أما من حيث أبعادها فإن تحقيق التنمية البشرية المستدامة، يتطلب إحراز تقدم متزامن في أبعادها جميعًا، وهناك ارتباط وثيق بين هذه الأبعاد، والإنجاز الذي يمكن أن يتحقق في إحداها من شأنه أن يعزز الأبعاد الباقية، وأن المؤشرات تعكس مدى نجاح الدول في تحقيق التنمية البشرية المستدامة، وهي تقيِّم حالة الدول من خلال معايير ومقارنتها مع دول أخرى، كما يمكن متابعة التغيرات والتوجهات في مدى التقدم أو التراجع في قيمة هذه المؤشرات؛ مما يدل على سياسات الدول في مجالات التنمية

البشرية المستدامة فيما إذا كانت تسير في الطريق السليم نحو تحقيق التنمية المستدامة أم أنها لا زالت متباطئة ومترددة.

ثالثًا: تعليق عام واستخلاص في ضوء الدراسات السابقة:

في ظل ما تم اختياره وعرضه من دراسات سابقة فإن البحث الحالي قد استفاد منها في توجيه الفكرة وضبطها انطلاقا من تكاملية المعرفة العلمية وتراكميتها، وفي ضوء ذلك يمكن استخلاص ما يلي:

- اقتصرت دراسة جبار ٢٠٢٤ على تحليل بعض الأفكار الواردة في كتاب إميل دون التطرق إلى مؤلفات أخرى لجان جاك روسو، أما البحث الحالي فلا يقتصر على مؤلَّف محدد من مؤلفاته.
- أسهمت بعض النتائج التي توصلت إليها دراسة جبار ٢٠٢٤ في بلورة فكرة البحث الحالي من خلال النتيجة التي تتضمن الاعتماد على الطبيعة الخيرة للإنسان كنموذج لمنهج تربوي صالح لتربية الأطفال.
- اهتمت دراسة مساهل ٢٠٢٤ بتوضيح العلاقة بين النظام السياسي والنظام الاقتصادي في المجتمع الديمقراطي، ولكنها لم تنظر إلى جوانب الحياة الأخرى مثل البيئة والدين والعلاقات الاجتماعية رغم أهميتها في التنمية.
- تنظر دراسة مساهل ٢٠٢٤ إلى التراكم الهائل للعلم والمعرفة والتكنولوجيا نظرة سلبية تشاؤمية، إذ ترى أن ذلك غالبا ما يؤدي إلى اهتزاز القيم لدى الفرد؛ ومن ثم عدم قدرته على التمييز بين الخطأ والصواب والنافع والضار؛ وهذه النظرة تتفق مع رأي روسو عندما تحدث عن تقدم العلوم والفنون وفي المقابل انحلال الأخلاق.
- أفادت دراسة مساهل ٢٠٢٤ البحث المقترح في إبراز العلاقات بين بعض الأنساق الفرعية بالمجتمع فضلا عن ترسيخ فكرة أن الديمقراطية الليبرالية ليست هي الحل الأمثل للنظام السياسي لدى بعض الأمم والشعوب.
- قامت دراسة نعمة Nima (2025) بنقد رواية جان جاك روسو "إميل" (١٧٦٣)، التي قدمت نظامًا مثاليًا من منظور روسوي لتعليم المرأة في فرنسا وأوروبا؛ مما ينطوي ضمنًا على أن المنهج الإصلاحي الوضعي من البشر مهما كان محْكمًا إلا أنه يعتريه النقص.
- اهتمت دراسة طواع ٢٠١٧ بتوضيح المفارقات بين المنهج التربوي المخطط مسبقًا، والذي يحتويه أي نظام تربوي تقليدي، وبين المبادئ الأساسية التي وضعها روسو في نظريته التربوية، ومن أجل الوقوف على طبيعة الأمر لا بد من إقامة جدل علمي حولها.

- اتجهت دراسة Asadullah, et.al (2025) إلى تعرف أسباب انخفاض مؤشر التنمية البشرية العالمي لعامين متتاليين في عامي ٢٠٢٠ و٢٠٢١ وفق (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ٢٠٢٢) مع الإشارة إلى أنه حتى الآن لا تزال النتائج غير متكافئة مع الجهود المبذولة؛ مما يثير البحث في ملابسات القضية المطروحة كإشكالية علمية.
- أفادت دراسة ناصر ٢٠٢٢ ونجيده ٢٠٢٣ البحث الحالي في تشابكية أبعاد ومؤشرات التنمية البشرية؛ ومن ثم أهمية استدامتها.
- لا توجد دراسة – في حدود علم الباحث – تطرقت إلى الربط بين التنمية البشرية المستدامة والفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي، وهو موضوع البحث الراهن.
- جميع الدراسات السابقة – العربية والأجنبية – المختارة في المحور الأول، والذي يُعنَى بالاتجاه الطبيعي الروسوي قد اتفقت على النظرة المغايرة للطبيعة الإنسانية من لدن روسو مقارنة بفلاسفة عصره ومفكري زمانه، وهو ما يؤكد أهمية البحث الحالي المعني بصورة أساسية بالطبيعة الإنسانية.
- اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي عند عرض جوانب وقضايا التنمية البشرية المستدامة، وهو ما يتفق مع معظم الدراسات السابقة المختارة في المجال.

إجراءات البحث وخطوات السير فيه:

تتمثل إجراءات البحث في أربعة محاور هي:

- المحور الأول: الفلسفة التربوية للاتجاه الطبيعي الروسوي (تصورات وتطبيقات).
- المحور الثاني: التنمية البشرية المستدامة وسبل تحقيقها (إطار فكري).
- المحور الثالث: المنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي (سماته وعلاقته بالتنمية البشرية المستدامة).
- المحور الرابع: مظاهر التنمية البشرية المستدامة في الاتجاه الطبيعي الروسوي: مقاربة تحليلية.

المحور الأول: الفلسفة التربوية للاتجاه الطبيعي الروسوي (تصورات وتطبيقات).

يتناول هذا المحور فلسفة التربية الطبيعية عند جان جاك روسو، والتي تجمع بين النظرية والتطبيق، حيث يتم عرض الهوية الفلسفية التي يستند إليها الاتجاه الطبيعي الروسوي أولا، يلي ذلك عرض التطبيقات التربوية لهذا الاتجاه، وذلك على النحو الآتي:

أ- التصورات الفلسفية للاتجاه الطبيعي الروسوي

تحتوي التصورات الفلسفية للاتجاه الطبيعي الروسوي على الجانب النظري لفلسفة التربية الطبيعية لدى جان جاك روسو، والذي ينطوي على أفكاره ومعتقداته حول مباحث الفلسفة ومجالاتها، وقضاياها الجوهرية في إطار ثقافي ارتسمه؛ ومن ثم سوف يتم التعرض إلى الطبيعة الإنسانية والمعرفة في تصوره، والأخلاق في فكره، والنظرية الاجتماعية من وجهة نظره ونشأة المجتمع لديه، والنظرية السياسية في النظام الاجتماعي كما يراها.

أولا: الطبيعة الإنسانية من وجهة نظر روسوية

الطبيعة هي القوة السارية في الأجسام التي يصل بها الموجود إلى كماله الطبيعي، وهذا المعنى هو الأصل الذي ترجع إليه جميع المعاني الفلسفية التي يدل عليها هذا اللفظ، ومن معاني الطبيعة في الفلسفة الحديثة إطلاقها على المبدأ الأساسي لكل حكم معياري، بحيث تصبح قوانين الطبيعة بحسب هذا المعنى قوانين مثالية كاملة، أو صورا عقلية تُستنبَط منها مبادئ الأخلاق والتشريع، كالحق الطبيعي فهو المبدأ الأساسي الذي تستمد منه القوانين الوضعية معقوليتها، والطبيعة عند روسو هي المبدأ الموجه للأخلاق؛ إذ يرى أن من الأمور المضادة للطبيعة أن يأتمر الشيخ بأوامر الطفل، وأن يكون الحكيم خاضعًا للجاهل، وحال الطبيعة عنده حال متخيلة متقدمة على الحضارة والحياة الاجتماعية المنظمة، وفلسفة الطبيعة فلسفة مقصورة على البحث في المادة وأحوالها، ونظام الطبيعة هو مجموع القوانين التي تفسر ظواهر الأشياء المدركة، أو هو اضطراد الحوادث وفقًا لقوانين معينة (صليبا ج٢، ١٩٨٢، ١٣-١٦).

والمذهب الطبيعي في الفلسفة العامة هو القول إن الطبيعة هي الوجود كله، وأنه لا وجود إلا للطبيعة؛ أي للحقيقة الواقعية المؤلفة من الظواهر المادية المرتبطة بعضها ببعض على النحو الذي نشاهده في عالم الحس والتجربة، ومعنى ذلك أن المذهب الطبيعي يفسر جميع ظواهر الوجود بإرجاعها إلى الطبيعة، ويستبعد كل مؤثر يجاوز حدود الطبيعة ويفارقها، ويسمى أصحاب هذا المذهب بالطبيعيين، والمذهب الطبيعي في فلسفة الأخلاق هو القول إن الحياة الأخلاقية امتداد للحياة البيولوجية، وأن المثل الأعلى للأخلاق تعبير عن الحاجات والغرائز التي تتميز بها إرادة الحياة، والمذهب الطبيعي في فلسفة الجمال هو القول إن قوام الفن محاكاة للطبيعة؛ أي إظهار الأشياء كما هي دون تفرقة بين قبيح وجميل، وهذا المذهب الطبيعي في الفن مرادف للمذهب الواقعي، وهو ضد المذهب المثالي القائل بوجوب تبديل الطبيعة والإعراض عن جوانبها الخسيسة، والفرق بين الواقعية والمثالية أن الأولى تصور الطبيعة كما هي، على

حين أن الثانية تصورها كما يجب أن تكون، وسواء أكان المذهب الطبيعي متعلقا بالأخلاق أم بالفن فإن أمرًا واحدًا لا ريب فيه وهو أن ميله إلى التقيد بالواقع مبني على اعتقاده أن الحقيقة الواقعية تامة التكوين، وأن الفرق بين فنان وآخر يرجع إلى ما يتميز به كل منهما من القدرة على التعبير، فإن كان تعبيره مطابقًا للحقيقة كان عمله الفني كاملا، وإن كان غير مطابق لها كان عمله الفني ناقصًا، وبين طرفي النقص والكمال درجات متفاوتة (صليبا ج٢، ١٩٨٢، ١٧-١٨).

ويتكون مصطلح الفلسفة الطبيعية من كلمتين، هما: الفلسفة والطبيعية، وفي ذلك يوضح مارتينيز Martinez (2013) أن "الطبيعية، بشكل عام، تشير إلى وجهات نظر تعتبر الطريقة الفلسفية مستمرة مع طريقة العلم ومتصلة به، مما يعني أن بعض الطرق العلمية على الأقل لها تأثير على الفلسفة في تحديد معايير البحث" (p.1). بينما الفلسفة هي مجموعة من الآراء أو المعتقدات حول الحياة والكون، والتي غالبًا ما تُعتنق دون نقد. هذا هو المعنى العام غير الرسمي للفلسفة أو "امتلاك" فلسفة. وعادةً، عندما يقول شخص ما "فلسفتي" هي هذا أو ذاك، فإنه يشير إلى موقف شخصي غير رسمي تجاه أي موضوع يُناقش. والفلسفة هي عملية تأمل ونقد أعمق لمفاهيمنا ومعتقداتنا. هذا هو المعنى الرسمي لـ "ممارسة" الفلسفة. ولا يمكن التعامل مع هذين المعنيين للفلسفة – "امتلاك" و"ممارسة" – بشكل مستقل عن بعضهما البعض؛ لأنه إذا لم تكن لدينا فلسفة بالمعنى الشخصي غير الرسمي، فلن نتمكن من ممارسة فلسفة بالمعنى النقدي والتأملي والأكاديمي (Ogutu, 2015, 117).

وتُعد الفلسفة الطبيعية جزءًا من فلسفة تتضمن معرفةً تأمليةً بالطبيعة، مبنيةً على الاستنباط. ظهر مصطلح "الفلسفة الطبيعية" منذ زمن بعيد، وتعايش مع المصطلحين المكافئين له "ميتافيزيقا الطبيعة" و"الفيزياء التأملية". وتاريخ الفلسفة الطبيعية كشكلٍ من أشكال المعرفة التأملية يوضح لنا كيفية تغيير فهم الفلسفة الطبيعية بناءً على تفسير الطبيعة بحيث إنها تتضمن: ١) مجموعة من كل ما هو متغير ومستدام، ٢) أي شيء يتعارض مع الروح والتاريخ والثقافة وغيرها، ٣) مبدأ الأشياء الداخلي، ٤) المجال المنتظم للضرورة السببية والسببية (Beregova & Gawdzik, 2016, 9-10).

ومع تطور العلم في مجال البيئة، وخاصةً علم البيئة العالمي وعلم البيئة الاجتماعية، ومع ظهور نماذج وجودية بديلة تعتمد على العلم، وتطور بحوث النظم، ومع تزايد دور مبادئ التطور العالمي، أدرك العلماء نقص التفكير المنطقي والأسس المنهجية والمعالجات الطبيعية. وقد وجد العلم سبُلا لبناء فلسفة طبيعية قائمة على مبادئ التطور المشترك والتطورية والاتساق

والتآزر. وهكذا، تُعتبر الفلسفة الطبيعية (فلسفة الطبيعة) فرعًا من فروع البحث الفلسفي يسعى إلى فهم سلامة الطبيعة ومبدئها الأساسي فهمًا عقلانيًا، وتساعد معرفتها الأفراد (المهنيين المستقبليين) على فهم طبيعة عامة، ومفهوم القاعدة الذي يحدد المخطط الأساسي لفهم وتفسير أشياء معينة، مثل الفكرة التنظيمية التي تسمح لنا بفهم كل شيء في وحدته وفي أشكال متنوعة، وبناء صورة عقلانية وعلمية للعالم، واستكمال بيانات العلوم الطبيعية وتحديد التفاعل الداخلي بين الأشياء وطبيعته، والكشف عن مستويات مختلفة من الطبيعة ككل، من الطبيعة غير العضوية إلى الحياة والحياة البشرية (Beregova &Gawdzik, 2016, 12-13).

في ضوء ذلك؛ يحدد روسو أحد رواد الفلسفة الطبيعية ثلاثة تجليات لمفهوم الطبيعة: يأخذ الأول منها صورة الكون أو العالم الخارجي على نحو ما يتبدى لنا بصورة موضوعية، فالطبيعة وفقا لهذا التصور هي تقاطعات كونية في دائرتي الزمان والمكان، فالأرض وما عليها من بشر وشجر وحجر، والسماء وما فيها من نجوم وكواكب تشكلان الحدود القصوى لمفهوم الطبيعة بصورته الشمولية عند روسو. ويتجلى المفهوم الثاني للطبيعة لدى روسو في العالم الداخلي عند الإنسان، فغرائزنا وميولنا الأصيلة وما فطرنا عليه من قوى داخلية منحتنا إياها الطبيعة يمثل مفهوم الطبيعة الإنسانية، وهذه الطبيعة خيرة بكل ما تنطوي عليه من غرائز وميول وقوى داخلية؛ لأنها صناعة كونية إلهية وليست من صنع الإنسان. وأما التصور الثالث للطبيعة فيتحدد بالطبيعة الاجتماعية للوجود البشري، فلقد كان روسو يعتقد بأن الإنسانية كانت تعيش في العهود الغابرة حياة طبيعية سابقة للحضارة والثقافة وهي الحالة الطبيعية، وكان الناس في حالتهم الطبيعية الاجتماعية – كما يصورهم– يعيشون حالة إنسانية تتميز بأصالتها وسموها وعظمتها؛ إذ كانت حياتهم تخلو من الحقد والحسد والكراهية، إنها حياة آمنة يتفانى فيها الإنسان في خدمة الإنسان ويضحي فيها الفرد من أجل الآخر والجماعة، في هذه الحالة الطبيعية كان أفراد الجماعة الإنسانية يعيشون دونما إكراه اجتماعي، الناس يأكلون ما يجمعون، ويعيشون في ظل سموّ أخلاقي يفيض عليهم بكل معاني المحبة والتسامح التي كانت قانونا كليا يحكم الوجود الإنساني برمته (بالطاهر وغرغوط، ٢٠١٦، ٢٦١–٢٦٢).

ويؤسس روسو فلسفته الطبيعية على فرضية حالة الطبيعة، فينزع عن الإنسان كل صفاته الاجتماعية الإنسانية؛ حتى يتمكن من الوصول إلى جوهر خالص ونقي من كل مقومات الاجتماع والعمران، ليس إنسان الطبيعة في فلسفة روسو سوى تصور أو مفهوم خالص اكتشفه جدلا، وتوصل إليه بسلسلة من الفرضيات المنطقية الموضوعة، وليس انطلاقا من واقع تاريخي بدئي. لقد نزع عنه كل ما اكتسبه عبر تاريخه الواقعي، لينقيه من نفث الحضارة، ويعصمه منه (الخماسي، ١٩٩٧، ٥٢).

وعليه، يرى روسو أن الحالة الطبيعية للإنسان كانت حالة وئام؛ حيث كان الإنسان يعيش فيها حالة هنيئة يتمتع فيها بالحقوق الطبيعية (خليل، ٢٠١٥، ٢٠٨)، وكانت لديه الحرية الطبيعية فكان هذا الإنسان يعيش حياة الرغد والحرية، وكان يعيش حياة فطرية يتساوى فيها جميع الأفراد لا يعرف فيها إلا الغذاء والنوم والأنثى، وكان يتغذى مما تمنحه إياه الطبيعة، حيث كان يأكل من ثمار الأشجار، وكان يشرب من أول جدول يلقاه أمامه، وكان ينام تحت هذه الأشجار التي يتغذى منها (Noddings, 2018, 13)، وكان لدى الإنسان غريزة الرأفة مع أقرانه من البشر، والشر الذي كان يخافه هو الجوع والمرض والموت أو الهلاك، وكانت لديه غريزة المحافظة على بقائه ووجوده، وكانت لديه مخيلة والقدرة على الكمال، حيث يرى روسو أن الإنسان الطبيعي خيّر بطبعه، لا يحب أن يرى أقرانه يتألمون، ولا يمكن له الاعتداء عليهم (برقاي وطاهير، ٢٠٢١، ٦٨٦).

وقد افترض روسو أن إبستمولوجيا تكوين الإنسان الأول من حيث نشوئها وأطوارها لسنا بحاجة إلى تتبعها في هذا المقام – رغم أهميتها– إلا بالقدر الذي به نستطيع فهمها، ومن خلاله نفسر أفعالها؛ إذ إنها مبنية على افتراضات، فيقول: "لا أستطيع أن أكَوّن حول هذا الموضوع غير افتراضاتٍ مبهمةٍ، خيالية تقريبًا، ولم يتفق لعلم التشريح المقارن غير تقدُّمٍ قليلٍ، ولا تزال ملاحظات الطبيعيين غير ثابتة، فلا يمكن أن تقام على مثل هذه الأسس قاعدة استدلالٍ متين، وهكذا، ومن غير رجوعٍ إلى المعارف الخارقة للطبيعة التي هي لدينا حول هذه النقطة، ومن غير نظرٍ إلى التحولات التي لا بد من حدوثها في تكوين الإنسان داخلاً وخارجًا ما طبق أعضاءه على منافع جديدةٍ، وتغذى بأطعمة جديدة، أفترض هذا التكوين في كل زمنٍ كما هو عليه اليوم، وذلك أنه سار في كل وقت على رجلين، واستعمل يديه كما نصنع بأرجلنا وأيدينا، وأنه وجَّه أنظاره إلى جميع الطبيعة وقاسَ السماء الواسعة بعينيه" (روسو، ٢٠١٣، ٣٣).

ويردف حيث يصف الإنسان في حالته الطبيعية بأنه أفضل المخلوقات قائلا: " وإذا ما جُرِّد هذا الكائن الذي كُوِّن هكذا من جميع المواهب الخارقة للعادة التي استطاع نيلها، ومن جميع الخصائص المصنوعة التي لم يقدر على اكتسابها إلا بنشوء طويل. والخلاصة أنه إذا ما نُظِر إليه كما وجب أن يكون حين خروجه من أيدي الطبيعة، رأيت حيوانًا أقل قوةً من بعضهم وأقل نشاطًا من الآخرين، ولكن مع كونه أحسن من الجميع نظامًا إذا ما نُظِرَ إليه من كل وجهٍ، فأراه يشبع تحت بلوطةٍ، ويرتوي من أول جدول، ويجد فراشه تحت ذات الشجرة التي أمدته بطعامه، وهكذا تكون حاجاته قد قُضِيت" (روسو، ٢٠١٣، ٣٣– ٣٤).

وما يلبث الإنسان أن يبقى على تلك الحال، إذ سرعان ما تنتكس فطرته ويغرق في خضم أمواج المجتمع المتلاطمة ورياح المدنيَّة العاتية التي تجذبه نحوها، لذلك فإن روسو قد أعلن الحرب على التحضر الذي يفضي إلى الأثرة وحب التملك والاستعباد واستغلال الآخرين والتصرف تبعًا للمصلحة الخاصة، فيقول مستطردًا: "وذلك التقدم في أوائل الأمور مكَّن الإنسان من القيام بتقدُّمٍ آخَر بأسرع من ذلك، وكلما تنورت النفوس تكاملت الصناعة، ولسرعان ما انقطع الإنسان عن النوم تحت أول شجرة، أو الانزواء في كهوف، فقد اخْتُرعت أنواعٌ من الفؤوس الحجرية القاسية الحادة، واستخدمت في قطع الحطب، وحفر الأرض، وصنع أكواخ من غصون رُئي طليها بالطين والوحل، وهنالك كان دور أول انقلابٍ أسفر عن تأليف الأسَر والتفريق بينها، وعن اتخاذ ضرب من المُلك نشأ عنه كثيرٌ من الخصام والعراك، وبما أن الأكثر قوةً، مع ذلك، هم أول مَن أنشؤوا لأنفسهم – كما يلوح – مساكن كانوا يشعرون بقدرتهم على الدفاع عنها، فإن هذا يحمل على الاعتقاد بأن الضعفاء وجدوا أنه أقصر وأضمن لهم أن يقلدوا الأقوياء من أن يحاولوا طردهم من منازلهم، وأما أولئك الذين كانت لديهم أكواخٌ، فإنه لم يكن لينبغي لأحدٍ أن يحاول وضع يده على كوخ جاره، وذلك عن كونه غير خاصٍّ به أقل من كونه غير نافع له، وعن كونه لا يستطيع الاستيلاء عليه من غير أن يُعرِّض نفسه لمقاتلة الأسرة التي تشغله قتالًا شديدًا" (روسو، ٢٠١٣، ٦٠).

إن روسو يميّز ضمن الحالة الطبيعية ثلاث مراحل: المرحلة الأولى حيث عاش الإنسان فيها حالة من المساواة، بالرغم من عدم امتلاك البشر لقدرات متساوية لا سيما فارق السن والصحة وقوى الجسد وصفات الروح والنفس، والمرحلة الثانية والتي يسميها روسو بالحقبة الذهبية والتي نشأت نتيجة اجتماع الأفراد، نظرًا لعوامل جيولوجية حيث كانوا ينعمون بعيش مشترك دون أن يشكل أحدهم خطرًا على الآخر، والمرحلة الثالثة التي بدأ معها الصيد والإنتاج الزراعي من خلال اكتشاف الحديد الذي ساهم في صناعة أدوات الإنتاج والصيد، وهي المرحلة التي شهدت ميلاد الملكية الخاصة وظهور القوانين (بن ترار، ٢٠٢٠ أ، ٢٣١-٢٣٢).

أما عن المعرفة لدى الإنسان في الاتجاه الطبيعي الروسوي فإن روسو لم يتناولها في تصوره كمبحث مستقل من مباحث الفلسفة؛ وإنما تناولها في ضوء طبيعة النوع البشري وممارسته لعملية التفكير، تلك العملية التي هي خاصية متفردة من خصائص البشر عن غيرهم من المخلوقات أو الموجودات الأخرى؛ لذلك فإن نظرة روسو إلى المعرفة تختلف عن نظرة من سبقه من الفلاسفة، وهي أقرب إلى التعرف على كيفية الحصول على المعرفة أكثر منها عن البحث في ماهية المعرفة، وربما يعزى ذلك إلى أن الفكرة الأساسية التي جعلت روسو يضع تصورا هي الرغبة في إصلاح المجتمع على طريقته الخاصة، وبصورة يفهمها الجميع؛ ومن ثم

لم يكترث في خطابه الفلسفي أو حتى التربوي إلى أن يوجهه إلى فئة بذاتها أو نخبة بعينها كما كان يفعل الفلاسفة مع مريديهم، وإنما كان خطابه عاما ينمّ عن تأرق فكري نتج عن أزمة سياسية واجتماعية لم يجد لها سبيلا في كيفية الخلاص منها سوى أن تحدثه نفسه أن يتنفس فكرًا فرديًّا يترجم الحرية في أسمى معانيها، ويعيد النفس البشرية إلى كينونتها.

وقد تعرض روسو إلى قضية المعرفة بأكثر دقة في اعترافات كاهن سافوا؛ فتراه مذبذبا بين نزعة عقلية وأخرى حسية تنتمي في آخر الأمر إلى القول بمعرفة حدسية تدرك الحقيقة باطنيا وليس بالأقيسة العقلية، ويقدم روسو مثال العصا المنكسر في الماء، ويبين خطأ أحكام التجربة أو أحكام العقل المتسرعة والمبنية على التجربة. وليست الغاية لدى روسو هنا تعليم الطفل أن العصا تنكسر في الماء أو لا تنكسر فعلا، بل إنه يريد أن يعلمه "كيف يعرف؟" لذلك ترى المربّي يوقظ في شخصية المتعلم ملكات الانتباه والاحتراز والتثبت في الحكم، والرَّوِية قبل النطق به، والتأكد منه قبل الاعتقاد بصحته (الخماسي، ١٩٩٧، ٥٦-٥٧).

ويتبنى روسو في المعرفة المنهج الفلسفي الديكارتي على الأقل في أصوله ومبادئه الأولى، وهذا المذهب يقوم على مبدأ "الشك"؛ من أجل الوصول إلى المعرفة، فيبدأ كاهن سافوا بإبراز ضرورة القيام بتجربة الشك في بداية كل عملية بناء للمعرفة، وإذا اعتبرنا تجربة الشك المنهجي تبدأ بالتخلص من كل موروث معرفي، وإذا اعتبرنا ذلك الفعل سالبًا بالمقارنة مع فعل تأسيس المعرفة وبنائها بناء إيجابيًّا نستنتج أن بنية نظرية المعرفة عند روسو تتطابق مع بنية نظريته في التربية؛ فكلاهما يتبع خطوات ومراحل تبدأ بالتخلية وهو ما يمكن أن يطلق عليه المعرفة السلبية والتربية السلبية، ثم المعرفة الإيجابية والتربية الإيجابية. لكن تبنِّي روسو للمنهج الديكارتي ليس تبنّيًا كاملا؛ ذلك لأن الشك نفسه يمثل عند روسو تجربة تبعث في النفس القلق والاضطراب، فهي وإن كانت تجربة ضرورية للتخلص من المجتمع في النفس، ويقصد به المجتمع كفكرة وكتصور وكمجموعة من العادات والمفاهيم والسلوكات إلا أنها كتجربة فلسفية ليست تجربة راديكالية؛ لأنها لم تقطع ولا تقطع حبال الوصل مع المجتمع المدنِّس للطبيعة الإنسانية. إنها نظرية نشأت داخل الحياة الاجتماعية التي لم يسبقها ولم يؤسسها ميثاق اجتماعي محرر للإنسان (الخماسي، ١٩٩٧، ٥٩-٦٠).

ويطرح فكر روسو الطبيعي في التربية أساليب تربوية تنمي المعرفة لدى الفرد، من بينها: احترام طبيعة الأطفال، وتنمية اهتماماتهم، وتطبيق التعليم على مراحل. أولًا- احترام طبيعة الأطفال. ويعني ذلك الحفاظ على الأطفال كما ينبغي أن يكونوا حتى يكبروا. ثانيًا- تنمية اهتمام الأطفال. ويتضمن ذلك تحفيز قدرة الطلاب على التعلم باهتمام، والحفاظ على الرغبة في

المعرفة، على أساس الالتزام بمبدأ التوجه الإنساني، من خلال الجمع العضوي بين النمو الحر والتوجيه الصحيح للأطفال؛ لتعزيز النمو السعيد والصحي للأطفال. ثالثًا- يجب تنفيذ التعليم على مراحل. وقد قدم روسو مناقشة شاملة لهذه الطريقة في كتابه "إميل" واقترح نظامًا تربويًا متكاملا (Shi, 2024, 47).

ثانيًا: الأخلاق في الفكر الروسوي

يذهب الطبيعيون عامة وروسو بصفة خاصة إلى أن كل القيم والمقاييس والمعايير الموجودة في حياة الإنسان ما هي إلا تعبير عن ميول الناس وحاجاتهم ورغباتهم، وأن بقاءها مرهون بالظروف التي ولدتها، وأن القيم ليست مصنوعة بفعل قوة خارقة مهيمنة على هذا الكون، وأنها ليست مفروضة على الناس أو خالدة. إنهم لا يعتقدون بخلود القيم والمبادئ وإنما هي برأيهم مفاهيم تفرضها الضرورات وتزيلها الضرورات إذا تغيرت الظروف، ومن النافع القول بأن روسو أسس المبادئ الأخلاقية على العاطفة، واعتبرها المرشد الأمين الكافي لتحقيق السعادة، وانتقد الأخلاق المؤسسة على العقل؛ لأنها أخلاق صناعية نابعة من الحياة الاجتماعية الصناعية، ويعتقد أن الطبيعة لا تحتاج إلى أخلاق ما دام الإنسان في هذه الحال مستغنيًا عن الإنسان مقطوع الصلة به، إن موقف روسو هذا يأتي من أنه تصور العقل آلة في خدمة الإنسانية (الفرحان، ١٩٩٩، ١٢٨).

وحسب فلسفة روسو لا يمكننا استخدام الأنساق والنظم الأخلاقية المعاصرة لأجل تصنيف المتوحشين البدائيين؛ لأنه لم يكن باستطاعتهم أن يكونوا صلاحًا فلا اتساع معارفهم ولا رادع القانون يمنعانهم من عمل الشر، ولا يمنعهم من ذلك سكون الشهوات والأهواء وجهل الرذيلة، وإذا كان في وسع المرء الحديث عن أخلاق لتلك المرحلة فإنه لن يعثر على مثل ما نعرفه اليوم من أوامر ونواهٍ أخلاقية؛ لأن الإنسان المتوحش لم يعرف القانون كما لم يكن لديه من خبرة الحياة ما يسمح له باكتساب قيم تفرضها عليه مستجدات الأوضاع، لكن بالرغم من ذلك فإن الطبيعة تصرح بأنها قد جادت على النوع الإنساني بأرق القلوب إذ هي جادت عليه بالدموع، فالشفقة أو الرأفة عاطفة طبيعية، وهي التي في حال الطبيعة تقوم مقام القوانين والأخلاق والفضيلة، وهي في ذلك تنفرد بميزة لا أحد تسوّل له نفسه بأن يعصيَ نداء صوتها العذب (عبدالقادر، ٢٠٠٨، ٩٨).

وخلاصة المرحلة الطبيعية المفترضة من قبل روسو هي أن الإنسان لم يكن أمامه من بدٍّ سوى التأقلم مع الظروف والأحوال التي تفرضها عليه الطبيعة الخارجية (الوسط المحيط) وكذا طبيعته الداخلية (الغرائز والميول) قبل أن يحصل لها ذلك التبدل الملحوظ على إنسان المرحلة

الاجتماعية؛ فالإنسان المتوحش لم تكن لديه إلا العواطف والمعلومات الملازمة للحال التي كان فيها، أما ما نشهده اليوم من تفاوت واختلاف بين الناس على المستويات جميعها فإنه ليس من صنع الطبيعة أبدًا باعتبار أنها ساوت بين الجميع، ولكنه وليد تطور الحياة الاجتماعية لديهم (عبدالقادر، ٢٠٠٨، ٩٨) (Božilović & Nikolajević, 2022, 128).

حول هذا المعنى يقول روسو: " ومن الثابت — إذن — كون الرأفة شعورًا طبيعيًّا يعدل في كل فردٍ نشاط حب الذات، فيساعد على بقاء كل نوع بقاءً متقابلًا، والرأفة هي التي تحملنا من غير تأملٍ على مساعدة مَن نراهم يألمون، والرأفة هي التي تقوم في الحال الطبيعية مقام القوانين والعادات والفضيلة، وذلك مع مزيتها في عدم وجود أحد يحاول عصيان صوتها العذب، والرأفة هي التي تصرف كل همجي قويّ عن اختطافه من ولدٍ ضعيف أو من شائب عاجز قوته الذي ناله بمشقة إذا ما تأمل نيله في مكان آخَر، والرأفة توحي إلى جميع الناس بمبدأ الصلاح الطبيعي القائل: « اصنع خيرًا نحو نفسك بأقل شرٍّ ممكن نحو الآخرين»، وذلك بدلًا من المبدأ العالي للعدل العقلي القائل: «عامل الآخرين بما تريد أن يعاملوك به»، والذي هو أقل من الأول فائدةً على ما يحتمل، وإن كان أكثر منه كمالا" (روسو، ٢٠١٣، ٥٠-٥١).

وفي تلك الناحية؛ ينبهنا روسو إلى عدم الخلط بين الأنانية وحب الذات، وذلك عائدٌ إلى أنهما شغفان مختلفان طبيعة ونتيجة، باعتبار أن حب الذات عاطفة طبيعية تدفع كل حيوان إلى السهر على بقائه، فإذا وجهها في الإنسان العقل، أنتجت الإنسانية والفضيلة. أما الأنانية فشعور نسبي مختلف مولود في المجتمع، وحب الذات يجعل من الأفراد حكاما على أنفسهم، وكل فرد يعتبر نفسه المتفرج الوحيد على ذاته، وهو من يراقب تصرفاته، دون إعطاء أهمية للآخر، وبذلك يعيش حالة طبيعية غير مصطنعة؛ وعليه يقر روسو، بأن الإنسان في حالة الطبيعة هو من كان يتمتع بحب الذات الخالي من كل الأمراض النفسية التي أصابت الإنسان فيما بعد؛ لأنه لا يكترث بوجود الآخرين، ولا على لفت انتباههم له، بل كان لا يراعي في كل سلوك سوى غريزته وذاته، ووحده فقط من يحكم على استحقاق جدارة فعله، وبالتالي فهو لا يضمر في ذاته أية مشاعر من البغض والحسد لغيره، أو حتى مشاعر الانتقام التي قد تتشكل من جراء اعتقاده أنه أهين. من أجل ذلك؛ فإن حبّ الذات شعور نشاركه مع الآخرين، وأنه طيّب وخيّر، وليس مصدرًا لعدم المساواة أو الأمراض الاجتماعية، وأنه ليس مولودًا في المجتمع بل سابق له، وبذلك يمثل حب الذات الطبيعة الأولى للإنسان الخالي من الأمراض الاجتماعية كالأنانية وغيرها (إلياس وعبدالمجيد، ٢٠٢٤، ١٢١).

ولقد طرح روسو مسألة الموازنة والمفاضلة بين العقل والعاطفة، وأيهما أفضل وأصلح كأساس للقيم الأخلاقية وللحياة البشرية السعيدة، وكفيلسوف من فلاسفة العقد الاجتماعي، وما ترتب على هذا العقد من افتراض وجود حالة طبيعية عاشها الإنسان قبل انتقاله إلى الحالة السياسية، فقد عقد مقاربة بينهما لمعرفة الأفضل في حياة البشر، وكانت إجابته مؤيدة لحياة سعيدة عاشها الإنسان في الحالة الطبيعية معتمدًا فيها على العاطفة أكثر من اعتماده على العقل، وفي المقابل يرد أسباب شقاء الإنسان إلى العقل وما ترتب عليه من علوم وفنون وتمدن حضاري خلال المرحلة التي أعقبت الحالة الطبيعية، ويحملها مسؤولية انهيار القيم الإنسانية وتعاسة الإنسان (طيبي، ٢٠١١، ٣٠٣).

ويرى روسو أن موقفه هذا ليس اعتباطًا ولا تحاملا على العقل والحضارة لا مبرر له، بل استمده من الرجوع إلى الطبيعة الإنسانية السليمة، وما أنجز عنها من سلوك؛ لذا نراه يقف موقف الموثوق من نفسه مخاطبًا الإنسان (طيبي، ٢٠١١، ٣٠٣). فيقول: " فيا أيها الإنسان كن من أي بلد شئت، ولتكن آراؤك كما أردت، واستمع فهذا هو تاريخك كما أرى قراءته، لا في كتب أمثالك الذين هم كاذبون، بل في الطبيعة التي لا تكذب مطلقا، وكل ما يأتي من الطبيعة يكون صادقا، ولن تجد ما هو كاذب غير ما أضعه من عندي بلا قصد، والأزمنة التي أتكلم عنها بعيدة إلى الغاية، وما أكثر ما غيرت ما كنت عليه! ولذلك فإن حياة نوعك هي التي أصفها لك وفق الصفات التي نلتها والتي استطاعت تربيتك وعاداتك إفسادها، ولكن من غير أن تقدر على محوها، ويوجد – كما أحس – جيل يرغب الفرد أن يقف عنده، وأنت تبحث عن الجيل الذي تود وقوف نوعك عنده، وبما أنك ساخط على حالك الحاضرة لأسباب تنذر عقبك التعس بأعظم كدر، فإنك تريد القدرة على العود إلى الوراء على ما يحتمل، فيجب أن يكون هذا الشعور ثناء على أجدادك الأولين وانتقادًا لمعاصريك وهؤلاء لمن يكتب لهم شقاء الحياة بعدك" (روسو، ٢٠١٣، ٣١).

وللتمييز بين أخلاق الإنسان في الحالة الطبيعية وأخلاق الإنسان المتحضر، فإنه يرى أن الإنسان في الحالة الأولى يعيش في ذاته، بينما يعيش الإنسان الثاني خارجها؛ أي أن هذا الأخير لا يعرف العيش إلا من خلال ما يراه، ويحكم به الآخرون. ويتولد عن هذه الحالة النفسية قدر كبير من اللامبالاة بالخير والشر، وكيف أن كل شيء يرد إلى المظاهر يصبح مفتعلا متكلفًا. وأكثر ما يثير العجب في نفس روسو هو" كيف أننا، إذ نسأل الآخرين عن أنفسنا دائمًا، وأن لا نجرؤ على طرح هذا السؤال عن أنفسنا بالذات... كيف أننا لا نملك إلا مظهرًا خداعًا باطلا، لشرف بلا فضيلة، ولعقلٍ بلا حكمة، وللذةٍ بلا سعادة"، وفي سياق نقده للعقل وأثره السلبي على الأخلاق، فهو ينكر أن يكون تقدم العلوم والفنون مفيدًا وفعالاً لتطور

الأخلاق، بل العكس، "إن هذا التقدم يؤدي إلى الفساد الأخلاقي باستمرار"، وعنه يتولد البذخ؛ نتيجة العبث وفراغ الوقت، ومآل البذخ حتمًا انحلال الأخلاق، الذي يؤدي بدوره إلى الغنى والرشوة (طيبي، ٢٠١١، ٣٠٥).

وهنا تظهر جرأة روسو على التحضر وعلاقته السلبية بالأخلاق من خلال مقارنته لحالة الإنسان وتعقبها؛ لإظهار ما كان عليه ذلك الإنسان في الحالة الطبيعية وما أصبح عليه الإنسان المدني، فالحالة الطبيعية التي نشأ فيها الإنسان الأول في نظره كان فيها أسعد حالا؛ لأن مفاهيم العدالة والظلم والمساواة والخير والشر ظلت مجهولة عنده، إذ يعبر عنها روسو بالحدّ الأوسط بين بلادة البهيميّين وأضواء المعرفة المشؤومة (أضواء الإنسان المدني)، فالرأفة التي جادت بها الطبيعة على النوع الإنساني، والتي تمثل الانفعال الخالص الذي يسبق كل تفكير أو تدبير في مساعدة أو إنقاذ الآخرين كانت تميز الإنسان الطبيعي؛ إذ إنه لم يكن يعرف القانون، وإنما كان يخضع لمبدأ حبّ الذات والشفقة، وما كان يميزه سوى تلك المعلومات والعواطف المناسبة لتلك الحالة التي كان يعيشها (كرمين، ٢٠١٥، ١١٤).

ومع تطور الحياة الإنسانية وظهور فكرة الملكية الفردية ظهر التفاوت الذي نشأ بين الأغنياء والفقراء والذي أدى إلى نشأة القيم والسلوكات اللاإنسانية كالتسلط والاستبداد والاستعباد، والعنف والاغتصاب. فحسب ما يراه روسو مع سيطرة الأسياد على الأراضي جعلتهم في البحث الدائم عن العبيد لخدمتها، وفي المقابل كان الفقراء يقومون بأعمال اللصوصية ضد الأغنياء، كتبرير لاسترجاع حقوقهم المسلوبة، وبهذه التصرفات المتبادلة خنقت عاطفة الرأفة الطبيعية، التي كانت موجودة في كل شخص تمنع فيه حبه لنفسه، فالشفقة ساعدت في وقت مضى على حفظ بقاء النوع كمساعدة الآخرين وإسعافهم إن اقتضت الضرورة لذلك. إذ يجدها روسو كانت تقوم مقام القوانين والأخلاق والفضيلة، وبعد فكرة الملكية الخاصة، ظهرت فكرة تأسيس الدولة؛ لغرض الدفاع عن الأثرياء وحماية ممتلكاتهم، التي كانت وراء ظهور الخدعة الأولى التي خدع بها الشعب في نظر روسو؛ إذ يجد أن ميلاد المجتمع المدني مرتبط بظهور مبدأ "التملك"، الذي كان سببا في ظهور الشر والفساد؛ لأن التقدم والتطور هو الذي أفسد طبائع الأفراد، وسبب شقائهم، وأقام التفاوت بينهم، وأدى بهم إلى عدم التساوي مع أن الطبيعة خلقتهم أحرارًا (كرمين، ٢٠١٥، ١١٨) (Burgarelli & Zen, 2025, 6).

إن المجتمع الروسوي الحق هو المجتمع المدني الديمقراطي الأخلاقي، المنتج للدولة الديمقراطية الأخلاقية بما هي دولة المساواة الأخلاقية في المساواة السياسية المساوية للخير وللفضيلة، خاصة وأن الدولة روسويا هي البديل عن حالة الطبيعة وإن كانت هذه الحالة

الافتراضية المختلفة من طرف المخيال الأكسيولوجي الروسوي، فهي تعني حضور الفرضيات الأخلاقية في تبرير الحاجة الإنسانية الكونية للدولة الحقيقية، بل إن الدولة ذاتها ليست مفهومًا سياسيًّا محضًا، وإنما هي أيضا مفهوم أخلاقي، وهي في تصور روسو شخصية أخلاقية وكيان أخلاقي بالأساس، بحيث لا ينبغي اختزالها فقط فيما هو سياسي؛ وبالتالي فالدولة ليست غريبة عن الأخلاق بل هي كينونة أخلاقية وهذا يعني البلورة الروسوية الأخلاقية للدولة كمفهوم وكإشكالية فهي الجسد السياسي الذي يتضمن داخله الجسد الأخلاقي؛ ولذلك يعتبر روسو أن الدولة شخص أخلاقي (السعيدي، ٢٠١٥، ١٢٠).

والسياسة بدون الأخلاق ستكون قاتلة للأخلاق ولأخلاقية السياسة وللأخلاق في السياسة، وروسو يعتقد بأن غاية الغايات السياسية الحقيقية هي الغاية الأخلاقية، وهي تحقيق الخير الكوني والسعادة الكونية التي يكون فيها لكل الإنسانية النصيب والجدارة، فجمهورية الناس الأخلاقيين ممكنة لحظة تأسس الأخلاق في السياسة؛ وبالتالي إن الحالة المدنية السياسية لا تكون ملائمة للحالة الطبيعية وللإنسان الطبيعي إلا عندما تكون قائمة على الحالة الأخلاقية، فالسياسة بدون أخلاق سياسة فاسدة، وشعب بلا أخلاق شعبٌ فاسدٌ وذو أخلاق فاسدة مثلما أن القوانين الخيرة هي القوانين الأخلاقية في معنى القوانين المتصالحة مع الأخلاق، وفي هذا السياق فإن القوانين السياسية في أمسّ الحاجة إلى القوانين الأخلاقية؛ لأنه إذا كانت القوانين السياسية عاجزة عن تغيير الأفراد وهي تكتفي فقط بالردع فإن روسو يبين قدرة الأخلاق على تغيير الأفراد وتربيتهم سياسيا وأخلاقيا؛ ولذلك فإن دولة المساواة الأخلاقية والسياسية هي فقط الدولة الديمقراطية بما هي الدولة الأخلاقية باعتبارها دولة الديمقراطية الأخلاقية التي يكون فيها الفيلسوف الحق هو المشرّع للأخلاق ولحضور الأخلاق في السياسة عبر التشريع للخير وللفضيلة وللمدينة السياسية الفاضلة والأخلاقية لإحلال نظام سياسي ديمقراطي عادل ومساواتي (السعيدي، ٢٠١٥، ١٢١).

وعن الدين يؤكد روسو على ضرورة أن يكون الدين في علاقته بالسياسة مجرد أداة لا جزءًا مؤسسًا لها، وقد أشار إليه في موضعين اثنين من كتابه العقد الاجتماعي: الأول منهما يستعرض فيه الصفات التي ينبغي أن تتوفر في شخصية المشرّع باعتباره يشغل أكثر الوظائف حساسية على الإطلاق؛ لارتباطها المباشر بمصير الأفراد والمجتمعات، ومن بين هذه الصفات أنه شخص غير عادي، يمتلك قدرة فائقة على قهر أهوائه والارتقاء بروحه إلى مستوى الصفاء الذي تتصف به الآلهة، وأن يتميز بقدرة تجريدية تمكنه من وضع قوانين في صورة نصوص إلهية تتصف بالقداسة العالية. ينبغي إذن أن تتوفر صفتان أساسيتان في المشرّع: صفة الصفاء المطلق، وصفة القدرة المطلقة على وضع القوانين الصالحة للبشر، وكلاهما صفتان إلهيتان،

وفي هذا إشارة واضحة منه إلى أنه يرفض فصل الدين عن السياسة فصلاً مطلقًا، وذلك من خلال إضفائه على شخصية المشرّع صفات ذات بُعد إلهي ينبغي عليه أن يتمثّلها في نفسه؛ لأنه السبيل الذي يتيح له القدرة على سن قوانين مجردة تعكس بصيرته وعقلانيته العالية (كيبيش، ٢٠٢٠، ٣٩٤).

يقول روسو في ذلك: "يجب لاكتشاف أحسن قواعد المجتمع الملائمة للأمم، وجودُ ذكاءٍ عالٍ يرى جميع أهواء الناس من غير أن يبتلي واحدًا منها، وألا يكون لهذا الذكاء أية صلة بطبيعتنا مع معرفة أساسية لهذه الطبيعة، وأن تكون سعادته مستقلة عن سعادتنا مع إرادة في العناية بسعادتنا، ثم أن يتطلع مع الزمن إلى مجد بعيد فيجدَّ في قرن؛ ليستطيع التمتع في القرن التالي، فكان لا بد من آلهة لمنح الناس قوانين" ويُفصِّل قائلا: "إذا كان من الصحيح كون الأمير العظيم رجلا نادرًا فما أشدَّ ندرةَ المشترع العظيم! ليس على الأول غير اتباع النموذج الذي يجب على الآخر أن يقدمه، وهذا هو الميكاني الذي يخترع الآلة، وذلك ليس غير العامل الذي يعدها ويسيرها. ويقول مونتسكيو « إن رؤساء الجمهورية هم الذين يضعون النظام حين قيام المجتمعات، ثم يكوّن النظامُ رؤساء الجمهوريات». ويجب على من يكون من الجرأة ما يحاول معه وضع نظم لشعب أن يشعر بقدرته على تغيير الطبيعة البشرية، ومن ثم على تحويل كل فرد – هو في نفسه كلٌّ كامل منفرد– إلى جزء من كلٍّ أعظمَ منه، فينال مع هذا الكل حياته ووجوده من بعض الوجوه، وعلى تبديل كيان الإنسان تقوية له، وعلى إقامة كيان جزئي معنوي مقام كيان طبيعي مستقل منحتنا الطبيعة إياه جميعًا" (روسو، ٢٠١٣ أ، ٦٧–٦٨).

ثم يوضح أن المشترع رجل عجيب من كل وجه، فيقول: " والمشترع رجل عجيب في الدولة من كل ناحية، وهو إذا وجب أن يكون هكذا بعبقريته ليس أقل من ذلك بوظيفته التي ليست قضاءً ولا سيادة مطلقًا، وهذه الوظيفة التي تتألف الجمهورية منها لا تدخل ضمن نظامها مطلقًا، وإنما هي وظيفة فردية عالية لا اشتراك بينها وبين السلطان البشري مطلقًا؛ وذلك لأنه لا ينبغي لمن يسيطر على الناس أن يسيطر على القوانين، ولأنه لا ينبغي لمن يسيطر على القوانين أن يسيطر على الناس أيضًا، وإلا كانت قوانينُه خَدَمَةَ أهوائه فلم تؤدِّ في الغالب إلى غير دوام مظالمه، وما كان ليستطيع أن يتجنب مطلقًا إفساد غاياته الخاصة قُدْسية عملِه" (روسو، ٢٠١٣ أ، ٦٨).

أما الموضع الثاني الذي ذكر فيه الدين المدني فهو أكثر تفصيلا، حيث يستعرض فيه روسو فصلا كاملا حول تلك القضية مبينًا فيه تاريخ الدين وعلاقته بالسلطة السياسية، ومشيرًا إلى أن تعدد الآلهة عند الأقدمين لم يكن دليلا على عدم وحدانيتهم أو شركهم بقدر ما كان

دليلا يعكس أهمية الدين في نفوسهم وبالنسبة لحياتهم ووجودهم، كما أن كثرة الآلهة وتنوع اختصاصاتها عند الشعوب الوثنية ليست في نظره سوى صورة رمزية، تدل على الاعتقاد المفرط لديهم حول أهمية الدين القصوى والتي كانت في اعتقادهم تستدعي المزيد من الآلهة تحقيقًا للاكتفاء منها والذي تقتضيه متطلبات الوجود البشري (كيبيش، ٢٠٢٠، ٣٩٤).

ثالثًا: النظرية الاجتماعية ونشأة المجتمع لدى روسو

عاش البشر طيلة قرونٍ على الحالة الطبيعية وهم على جهل بالحياة في المجتمع وبالملكية وبالأسرة، وقد تميزت هذه الحالة بالاستقرار والاستمرار؛ إذ إن الطبيعة على حد ادعاء روسو لا تهتم كثيرًا بتهيئة البشر للحياة الاجتماعية، وبتقريب الشُقَّة فيما بينهم بواسطة حاجات مشتركة، وبمساعدتهم على ابتكار لغة لأنفسهم. وحتى لو سلمنا بوجود حاجة إلى التآزر لدى البشر البدائيين لصعب علينا أن نتصور كيف كانوا يلبون هذه الحاجة بدون وساطة اللغة. وما كان لغير الزمن، كما يقول روسو أن يحمل البشر البدائيين على التطلع إلى الخروج من حالتهم الأصلية التي كانوا يمضون في ظلها أيامهم في طمأنينة وبراءة، وما كان هذا الانعطاف في حياة البشرية ليتمّ لو لم يكن الإنسان بطبيعته أهلا للتقدم في مدارج الرقيّ، فقدرة الكائن البشري التي تكاد أن تكون غير محدودة هي الشرط الذي لا غنى عنه لتطور البشرية اللاحق، لنمو معارفها وأخطائها وفضائلها ورذائلها (فولغين، ٢٠٠٦، ٢١٤).

ولقد كان روسو يعتقد بأن النمو السكاني حافز للبشرية على التقدم، ويؤمن بأن الحاجة أم الاختراع، فالجوع والجفاف في رأيه باعث على العمل، وداعٍ قوي للتفكير في كيفية التعامل مع الأزمات والصعاب، وكلما تزايد البشر اشتد العناء في الحصول على مطالب الحياة وازدادت دوافعهم في البحث عن وسائل جديدة؛ لتلبية احتياجاتهم بطرق عدة وأساليب شتى، فالمقيمون منهم على الشواطئ ابتدعوا صنارة الصيد وغدوا صيادي أسماك، أما المقيمون في الغابات فصنعوا الأقواس والسهام وتحولوا إلى صيادي حيوانات برية، وقد استعانوا بجلود الحيوانات التي قتلوها؛ ليدفعوا عن أجسامهم غائلة القر في البلدان الباردة وهدتهم مصادفة ميمونة إلى النار، وساهمت هذه الخطوات الأولى على طريق التحضر في شحذ حس الملاحظة عند الإنسان، فطفقت الأفكار والبصيرة تتكون لديه تدريجيًّا، وهكذا أخذ يدرك أن غيره من بني الإنسان يشعرون بمثل ما يشعر به، ويتصرفون كما يتصرف هو، وصار يطلب أحيانًا مساعدة الآخرين له، وما كان التعاون يتعدى في البداية حالات منفردة، إذ كان الناس يتضافرون ويتعاضدون على تحقيق هدفٍ محددٍ، ثم بدأت تتكون رويدًا رويدًا روابط وتجمعات دائمة وهو ما يعرف بالعشائر (فولغين، ٢٠٠٦، ٢١٥)(كرم، ٢٠١٢، ٢١٣).

وهكذا اكتسب البشر من حيث لا يدرون فكرة – وإن ابتدائية– عن التزاماتهم المشتركة وعن فائدة الإيفاء بها، وأسفر هذا التقارب بين الناس عن ظهور اللغة، ويسَّر خطط التقدم، فكلما استنار عقل الإنسان تحسن نشاطه الاقتصادي وازداد اكتمالا، وقد صنع البشر في تلك الحقبة من تطورهم الفأس الحجرية، وبنوا مساكنهم الأولى وألفوا الحياة الحضرية، يومئذ فقط ظهرت الأسرة المستقرة وعناصر الملكية الأولى، وكانت كل أسرة تشكل مجتمعًا صغيرًا حرًّا ومتلاحمًا بقوة بالنتيجة، وتمخضت العلاقات بين الجنسين عن أواصر متينة وأكثر ديمومة، وقد أنْمَى تكوُّن الأسرة والانتقال إلى الحياة الحضرية نزوع الإنسان إلى الحياة الاجتماعية (فولغين، ٢٠٠٦، ٢١٥).

ولقد كان قبل ذلك صوت الطبيعة هو اللغة الأولى للإنسان، وهو أكثر اللغات انتشارًا ونشاطًا، وهو الوحيد الذي احتاج إليه قبل وجوب إقناعه أناسًا مجتمعين، وبما أن هذا الصوت لم يُنتزع إلا بنوعٍ من الغريزة في الأحوال المُلحَّة التماسًا للعون في الأخطار العظيمة، أو للتخفيف في الأمراض العنيفة، فإنه لم يكن كبير الاستعمال أثناء الحياة العادية، حيث يسود أكثر المشاعر اعتدالًا. ولمَّا أخذت أفكار الناس تنتشر وتزيد وقامت بينهم صلةٌ أشد إحكامًا، بحثوا عن حركاتٍ أكثر عددًا، وعن لغة أعظم اتساعًا، فزادوا إمالات الصوت، وأضافوا إليه من الحركات ما هو أكثر تعبيرًا، وما يكون معناه أقل توافقًا على تحديد سابق، وبالحركات يُعبَّر– إذن– عن الأشياء المنظورة والمتحركة، وبالأصوات المماثلة يُعَبَّر عن الأشياء التي تقرع السمع، ولكن بما أن الحركة لا تدل على غير الأشياء الحاضرة أو التي يسهل وصفها وعلى الأعمال المنظورة، وبما أنها ليست شاملة الاستعمال ما دام ظلام الجسم أو تداخله يجعلها غير ذات عمل، وبما أنها تقتضي انتباهًا أكثر من إثارته، فإنه رُئِي في نهاية الأمر أن تُستبدَل بها مفاصل الصوت التي هي – من غير أن تكون عين الصلة ببعض الأفكار– أصلح لتمثيلها جميعها كإشارات مصطلَحٍ عليها (روسو، ٢٠١٣، ٤٤–٤٥).

ويوضح روسو أن أول اختراع للكلام ليس ناتجًا عن الحاجات، بل عن الأهواء؛ فيقول: " ثمة إذا ما يحمل على الاعتقاد بأن الحاجات قد أملت علينا أول الإشارات، وأن الأهواء قد انتزعت منا أول التصويتات، ولعلنا إذا ما تتبعنا أثر الأحداث بالاعتماد على هذه التمييزات ملزمون بالتفكير في أصل اللغات بأسلوب مختلف جدًّا عن الأساليب التي اتبعت إلى حد الآن. إن عبقرية اللغات الشرقية وهي أقدم ما هو معروف لدينا من اللغات تكذب تكذيبًا مطلقًا ما نتخيله عن تكونها كتدرج في التعلم، فليست هذه اللغات من المنهج والمعقول في شيء بل هي حية ومجازية، يراد إقناعنا بأن لغة الأولين هي لغات هندسيين في حين نرى أنها لغات شعراء، لا بد أن ذلك هو ما كان؛ فإنهم لم يبدأوا بالتفكير بل بدأوا بالإحساس، ويدعي بعضهم أن

البشر إنما اخترعوا الكلام للتعبير عن حاجاتهم، يبدو هذا الرأي غير مقبول، فإن المفعول الطبيعي للحاجات الأولى إنما كان تفريق الناس لا تقريب بعضهم من بعض، لقد كان ذلك ضروريا لأن يمتد النوع وأن تعمر الأرض بسرعة؛ إذ لولاه لتكدس الجنس البشري في ركن من العالم، ولظلّ ما بقي منه مقفرًا. وينتج بوضوح من مجرد ما ذكرناه أن أصل اللغات ليس سببه حاجات البشر الأولى؛ فمن غير المعقول أن يكون مما يفرق بينهم ما يجمعهم، من أين يمكن أن يكون هذا الأصل إذا؟ هو من الحاجات الأدبية ومن الأهواء. إن كل الأهواء تقرب بين الناس الذين تجبرهم ضرورة البحث عن العيش على التباعد (روسو، ١٩٨٤، ٣٣-٣٤).

ويؤكد روسو على أن اللغة ظاهرة طبيعية وسيكولوجية واجتماعية، فمن حيث كونها طبيعية أنها بدأت بين بني الإنسان بالإيماءات والإشارات قبل التكلم والنطق بالألفاظ، إلى جانب استخدام الأصوات الطبيعية المقلدة للطبيعة ذاتها، كما أن تأثير الطبيعة والمناخ الجغرافي والبيئة الجغرافية في تكوين اللغة وتشكيل لهجاتها أدى إلى أن الجنس البشري يستخدم اللغة ويتداولها، فكما أن الطبيعة وظواهرها متغيرة ومتقلبة وبما أن الإنسان جزء منها فلا بد أن تخضع اللغة التي يستخدمها ويتداولها أيضا لتغيرها وتقلبها؛ ومن ثم فهي ظاهرة طبيعية مثل بقية ظواهر الطبيعة، أما من حيث كونها ظاهرة اجتماعية فيرى روسو أن الكلام هو أول مؤسسة اجتماعية مما يدل على أن اللغة منشؤها اجتماعي، بل وهي السبب الحقيقي في نشأة المجتمعات، وتكوين عاداتهم وتقاليدهم وأعرافهم وقوانينهم وعلومهم وفنونهم وآدابهم، إنها الظاهرة الاجتماعية الفريدة في توحد البشر وتآلفهم (صقر، ٢٠٠٥، ٤٥٣-٤٥٤).

ومن حيث كون اللغة ظاهرة سيكولوجية، يبين روسو أن العواطف والأهواء هي التي كانت تؤلف بين بني البشر، والعواطف تمثل ظاهرة سيكولوجية إنسانية، وبما أنها تمثل أصل اللغة وأساس تبادل الأفكار فإن اللغة بالتالي تشكل ظاهرة سيكولوجية، كما أن اللغة يظهر فيها الشعر والموسيقى الشعرية واللحن والنغم، وكلها تبرز لغة عاطفية وجدانية تخاطب القلوب قبل العقول، فضلا عن أنها تتسم بالانفعال تجاه مواقف حياتية يعبِّر عنها الإنسان، كما أن لغة الموسيقى أيضًا لغة وجدان ومشاعر، وأصبحت لغة تواصل بين شعوب العالم، وأقرب مثال على ذلك موسيقى السلام الإقليمي والدولي؛ أي التي تعد تمثيلاً مُعبرًا عن كل دولة على حدة (صقر، ٢٠٠٥، ٤٥٥).

وفي هذا الصدد للتطور الاجتماعي بمقوماته، والذي أفضى إلى الانحدار الأخلاقي والفساد البشري يقول روسو: " ويبدأ كل شيء بتغيير منظره، وبما أن الناس تاهوا في الغاب حتى الآن، وبما أنهم اتخذوا قاعدة أكثر ثباتًا، تدانوا ببطء وتجمعوا زُمرًا، ثم ألّفوا في كل بقعة

أمة خاصة متحدة طبائع وأخلاقًا، لا بأنظمة وقوانين، بل بطراز واحد من الحياة الغذائية وبتأثير الإقليم العام. وأخيرًا، لم يفت الجوار الدائم أن يُوجد ارتباطًا بين مختلف الأسَر، ويسكن شبابٌ من الجنسين أكواخًا مجاورة، وأسفر الخلاط العابر الذي تقتضيه الطبيعة من فوره عن خلاطٍ آخَر ليس أقل حلاوة، وهو أكثر دوامًا بمعاشرة متبادلة، ويتعود النظر في مختلف الموضوعات وعمل مقايساتٍ، وتُكتسب على وجه غير محسوس أفكارٌ عن المزية والجمال تنتج مشاعر عن الأفضلية، وعاد لا يمكن الاستغناء عن الاجتماع باستمرارٍ وصولًا إلى الاجتماع، وينساب في النفس شعورٌ رقيقٌ ناعمٌ، ويتحول إلى هياجٍ صائل عند أقل اعتراض، وتستيقظ الغيرة مع الحُب، ويفوز الخلاف، ويُضحَّى بالدم البشري في سبيل ألطف الأهواء" (روسو، ٢٠١٣، ٦١).

رابعًا: النظرية السياسية في النظام الاجتماعي الروسوي

بسط جان جاك روسو نظريته السياسية في كتابه "العقد الاجتماعي" الذي نشر سنة ١٧٦٢م، وهذا الكتاب مختلف تمامًا من حيث الطابع عن معظم كتاباته؛ فهو يحتوي على قدر ضئيل من الشعور وهو ألصق بالعقل والاستدلال، ونظريته وإن كانت تخدم الديمقراطية من طرف اللسان إلا أنها تؤْثِر دولة المدينة على الإمبراطوريات الواسعة كفرنسا وإنجلترا وهذا يرجع إلى تأثره بجنيف والفكر اليوناني القديم، وهو يرى أن الديمقراطية أفضل في الدول الصغيرة، والأرستقراطية في الدول متوسطة الحجم، والملكية في الدول الكبرى، ولكن ينبغي أن يفهم من هذا أن الدول الصغرى في رأيه هي الدول المفضلة؛ لأنها تجعل الديمقراطية قابلة للتطبيق إلى حد ما، وهو حين يتحدث عن الديمقراطية يعني ما عناه اليونان، أي المشاركة المباشرة لكل مواطن، ويدعو الحكومة النيابية ويطلق عليها الأرستقراطية المنتخبة، ولما كانت الأولى غير ممكنة في دولة كبرى فإن ثناءه على الديمقراطية ينطوي دائمًا على ثناء على دولة المدينة (رسل، ١٩٧٧، ٣٠١-٣٠٢).

ويعد العقد الاجتماعي إنجيل الثورة الفرنسية، والوثيقة الأساسية للفلسفة السياسية للجمهورية الفرنسية، حيث شكلت نظريات روسو الآراء السياسية للثورة، بل أثر العقد الاجتماعي على الأذهان والعقول عندما كانت الثورة البورجوازية في أوجِهَا، فقد جاء صدور هذا الكتاب بلا شك علامة في تطور طرأ في ذلك الزمن على عقلية الشعب، وأمارة على أن شرائح جديدة أكثر ديمقراطية من مجتمع محروم من امتيازات في فرنسا قد تفتحت أعينها على الحياة السياسية (بوزيد، ٢٠٢١، ٥٨).

بدايةً، ينتقد روسو السياسة الحديثة في الواقع المدني، والتي تقوم على فهم ناقص للإنسان؛ فالدولة الحديثة تتجه إلى المحافظة على بقائها الخاص؛ وبالتالي إلى المحافظة على

بقاء رعاياها؛ ولذلك فإنها سلبية تمامًا، لا تضع في اعتبارها إلا شرط السعادة وهو الحياة، بينما تغفل السعادة نفسها، في حين أن أي مذهب سياسي لا يضع في اعتباره سوى جانب واحد من الوجود البشري فإنه لن يشبع اشتياق الناس إلى تحقيق ولائهم التام، وفضلا عن ذلك فإن حجة روسو تقول إن الدولة الحديثة التي تقوم على المحافظة على نفسها تشق طريقا للحياة يناقض مباشرة الطريق الذي يجعل الناس سعداء فحياة الأمم الكبيرة توصف بالتجارة وتوصف بالتالي بالتمييز بين الغني والفقير، ويستطيع كل شخص أن يسعى إلى مكسبه داخل الإطار الذي وضعته الدولة، والمال هو معيار الجدارة البشرية ويتم نسيان الفضيلة، إن حساب المنفعة الخاصة هو أساس العلاقات البشرية، وقد لا يؤدي هذا إلى حرب دائمة بل يحطم أسس الثقة والألفة السهلة، ويفضي إلى الأنانية وإلى المواطنة الفقيرة. لكن؛ فضلا عن ذلك، لأن هناك ندرة ولا يمكن إشباع حاجات كل الناس ورغباتهم في المجتمع فإنه يتم حماية الأغنياء ويتم اضطهاد الفقراء. إن المجتمع المدني هو حالة من الاعتماد المتبادل بين الناس غير أن الناس سيّئون وتجبر الغالبية على أن تتخلى عن إراداتها لكي تعمل من أجل إشباع القلة، ولما كانت هذه القلة هي التي تنظم القوانين فإن الغالبية لا تتمتع حتى بالحماية التي يفترض أنهم دخلوا إلى المجتمع من أجلها، ونتيجة التركيز المفرط في البساطة وذي الجانب الواحد على البقاء هي تحطيم الحياة الخَيّرة التي هي الغرض الوحيد للبقاء (بلووم، ٢٠٠٥، ١٣٨).

هذا هو أساس هجوم روسو على عصر التنوير، فقد اعتُقِد أن تقدم الفنون والعلوم هو شرط تقدم المجتمع المدني وربما الشرط الكافي، وشرط الزيادة في السعادة البشرية، ويقهر التعليم التحيز والمحاباة، وترقّي الفنون أنماط السلوك، ويقهرُ العلم الطبيعة، وتستطيع الحكومة الصحيحة أن تتأكد عن طريق إقامتها على انفعالات أولئك الذين يشاركون فيها، وآمال عصر التنوير هي آمال الإنسان الحديث، وصورة المجتمع البشري التي رسمها عصر التنوير هي نقطة البداية لثورة روسو في الفكر السياسي، ولا ينكر روسو فقط فكرة أن التقدم في الفنون والعلوم يطور الأخلاق، وإنما يؤكد على العكس (بلووم، ٢٠٠٥، ١٣٨-١٣٩). ولكي نضع قاعدةً تُبنى على أفعال البشر، لا بدّ أولًا من تنظيم العلاقات المختلفة التي ينبغي أن تكون بينهم تنظيمًا جيدًا؛ ومن ثم كان التمهيد لوضع العقد الاجتماعي من أجل تنظيم المجتمع (Burgarelli & Zen, 2025, 10).

والقارئ لما خطَّه روسو في مؤلّفه العقد الاجتماعي يجد أنه قد ضرب عمق الإشكال السياسي في جذوره، ذلك أنه قد خص الدرس من حيثيات جزئية عديدة تعمل على إبانة حقائق الحكم، كما تعمل على تبيان حقيقة الوضع الذي يحتله المحكوم ضمن منظومة الحكم، من منطلق الأسباب والشرعية، والمتأمل في افتتاحية المصدر وما إن يقرأ السطر الأول في الفصل

الأول من الباب الأوّل : "يولد الإنسان حُرًّا، ويوجد الإنسان مقيدًا في كل مكان، وهو يظن أنه سيد الآخرين، وهو يظل عبدا أكثر منهم" (روسو، ٢٠١٣ أ، ٢٣) إلا ويستنبط أنّ منظومة الحكم قد كانت في الكثير من محطاتها منظومة استعباد الآخر؛ الأمر الذي أدى إلى خلل في مفهوم قضية الحكم وقضية شرعيته، هذا ما أراد أن يبينه روسو للخاص والعام؛ بغية تنوير العقول وكشف الحجب عمّا ينتاب هذه القضية من غموض استغلّه البعض في غير الصالح العام، ويوضح روسو مغزى دراسته هذه في الباب الأول من مصدره هذا مشيرًا إلى البحث عن إمكانية إيجاد قاعدة إدارية شرعية صحيحة في النظام المدني عند النظر إلى الناس كما هم عليه وإلى القوانين كما يمكن أن تكون عليه، محاولا في ذلك أن يمزج بين ما يبيحه الحق وما تأمر به المصلحة (واعر، ٢٠٢٢، ١٠١).

أما عن القانون السياسي في النظام الاجتماعي فيرى روسو أن مجتمع الأسرة أقدم المجتمعات، كما أنه المجتمع الطبيعي الوحيد، وذلك لأن الأولاد لا يبقون مرتبطين في الأب إلا للزمن الذي يحتاجون فيه إليه لحفظ أنفسهم، وتنحلُّ الرابطة الطبيعية عند انقطاع هذا الاحتياج، ويعود الأولاد إلى الاستقلال بالتساوي عندما يُحَلُّون من الطاعة الواجبة عليهم نحو الأب، ويُحَلُّ الأب من رعاية الأولاد الواجبة عليه، وهم إذا ما استمروا على البقاء متَّحِدين عاد هذا لا يكون طبعًا، بل طَوْعًا، ولم تَدُم الأسرة نفسها إلا عهدًا. وهذه الحرية العامة هي نتيجة طبيعة الإنسان، وقانون الإنسان الأول هو أن يُعنى ببقائه الخاص، وواجبه تجاه نفسه هو أول ما يحرص عليه، وهو إذا ما بلغ سن الرشد أصبح سيد نفسه؛ لما يكون بذلك حَكَمًا في وسائله الخاصة. ويمكن أن تُعَدَّ الأسرة، إذن، أول نموذج للمجتمعات السياسية؛ حيث يكون الرئيس صورة الأب، والشعب صورة الأولاد، وبما أن الجميع يولدون أحرارًا متساوين فإنهم لا يتنزلون (لا يغتربون) عن حريتهم إلا لنفعهم، وكل الفرق هو أن حب الأب لأولاده في الأسرة يؤديه بما يرعاهم به، وأن لذة القيادة في الدولة تقوم مقام هذا الحب الذي لا يحمله الرئيس نحو رعاياه (روسو، ٢٠١٣ أ، ٢٥).

إن الأنظمة الاجتماعية والسياسية والجهاز الاصطناعي أو الدولة مبنيّ ذلك على اتفاقيات وتعهدات بين أفراد المجتمع وبين الحكام؛ لتأدية غرض ما، وهو المنفعة العامة والخير العام والصالح العام، وإن غاية الدولة عند روسو وفلاسفة العقد الاجتماعي عامة هي تحقيق المنفعة للمواطنين، وعندما لا تحقق الدولة هذا الغرض وجب تغيير الحكومة بالحكومة التي ستؤدي هذا الغرض، وهنا تظهر مسألة الإلزام السياسي بين الحكام والمحكومين، فالاتفاق والرضا والتعاقد هو المبدأ الأساس لقيام الأنظمة السياسية المشروعة، والتي من حقها القيام بمهام سن القوانين وتنفيذها، ومزاولة السيادة والحكم على المستوى الداخلي والخارجي للدولة؛

ومن ثم على المواطنين الطاعة؛ لأنهم يعتبرون هم مصدر هذه السلطة والتي هي الإرادة العامة الكلية للشعب (برقاي وطاهير، ٢٠٢٢، ٨٦٩-٨٧٠).

والإرادة العامة هي دعامة السيادة في الدولة؛ حيث إن لكل فرد إرادته وحريته، والناس يختلفون في شخصياتهم ويتباينون في آمالهم وأحلامهم، ولكنهم يلتقون عند أمر واحد، فهم يودون جميعًا أن يحكمهم حكم عدل، يحقق لهم الكرامة ويؤكد لهم العدالة والمساواة والإخاء، وإذا كان الناس أفرادًا وإراداتٍ فهل معنى ذلك أن الإرادة العامة هي مجموع الإرادات الفردية أم أنها عنصر جديد يستخلص من اندماج هذه الإرادات كلها؟. إن الإرادة العامة هي وعاء تتبلور فيه بوتقة المجتمع بعد أن تنصهر فيه إرادات الأفراد جميعًا، فهي التعبير العام عن أمل الأفراد، وعلى صورة هذه الإرادة يقوم الحكم فيحقق الحرية والإخاء والعدالة والمساواة (عامر وبوكرلدة، ٢٠٢٤، ٥٢١-٥٢٢).

بذلك يميز روسو بين نوعين من الإرادة: الأول- إرادات الأفراد الخاصة الساعية وراء المصالح الخاصة والأفعال الخاصة وفقا لأنانية الفرد، والثاني- الإرادة العامة التي لا تسعى إلا وراء المصلحة العامة، والإرادة العامة هي الأساس الشرعي لكل سيادة، ويشترط في شرعيتها أن تختص بالمصلحة العامة، وألا تتخذ قراراتها لمصلحة شخص دون آخر، فلا يراعي الحاكم إلا الصالح العام، ولا يرجح مصلحة فردية على أخرى، إن الإرادة الجزئية تميل بطبيعتها إلى الترجيح، أما الإرادة العامة فلا تميل إلا إلى المساواة، وهي تتشكل عندما يتعلم كل فرد كيف يضحي بمصلحته الفردية في سبيل صالح أسمى، وهو الصالح العام الذي على إثره يُؤسَّس المجتمع المدني، وحيث يوجد الصالح العام توجد الحرية والمساواة (Božilović & Nikolajević, 2022, 132) (عامر وبوكرلدة، ٢٠٢٤، ٥٢٢).

ويساعد فهم الإرادة العامة تفاضليًّا على التمييز الدقيق بينها وبين مفهوم إرادة الجميع، والفرق بين الإرادتين هو أن هذه الأخيرة تفهم على أنها مجموع الإرادات الخاصة التي هي بعبارة حساب التفاضل تفاضلات أو فروقات، أما الإرادة العامة فهي وحدة لا تتكون من الأجزاء. تحقق هذه الوحدة التي تضم عناصر متغيرة ومتنوعة هي الإرادات الخاصة ولكنها في الآن نفسه تتجاوزها عبر مفهوم الاندماج، وعلى ذلك فإن ما يميز الإرادة العامة هو أنها تتجاوز الإرادات الفردية رغم أنها تنصهر فيها، ومع ذلك فتلك الإرادات لا تفقد خصوصياتها. وإذا كانت إرادة الجميع هي جمع الإرادات الفردية فإن الإرادة العامة تحايث جميع الإرادات الفردية وتتعالى عليها، فما يميز هذه الإرادة هو وحدتها المحايثة للأجزاء، وإذا كانت إرادة الجميع مفهوما مؤقتا؛ لأنه يساعد على احتساب المجموع الذي ينبثق عنها فيما بعد أي الإرادة العامة، فإن هذا الأخير

سيتجاوز مفاهيم الفروقات والأكثر والأقل...إلخ وتكون بعد ذلك بناء مجَردًا (ابن علي، ٢٠١٦، ٩٧).

ويفنِّد روسو اعتقاد البعض بأن القوة مصدر السلطة السياسية؛ لأنها غير ثابتة ومتغيرة باستمرار، وهي نسبية وليست مطلقة، وأن الحق لا يمكن أن يؤسَّس أبدًا على مبدأ القوة والقهر والسيطرة، كما أن القوة لا تؤسس للحق، وأن القوي لا يمكن أن يكون قويًّا بما فيه الكفاية دائمًا لكي يكون دائمًا هو الحاكم، ويسيطر بالقوة على مواطنيه؛ لأن القوة شيء زئبقي وفي صيرورة وحركة مستمرة، ولا يمكن إقامة حق أو حكم عليه، وذلك أنه حالما تكون القوة هي ما يصنع الحق تتغير النتيجة بتغير السبب، فكلما تغلبت قوة على قوة سابقة عليها قامت مقام الحق الذي كان لها، وحالما أمكن الخروج عن الطاعة دونما عقاب جاء إمكانه ذاك على نحو مشروع، أما والأقوى يكون دائما على حق فليس لأحدنا من فعل يفعله إلا أن يصير هو الأقوى، فأي حق هذا الذي يفنى بانفكاك القوة؟ (برقاي وطاهير، ٢٠٢٢، ٨٧٢).

يقول روسو في كتابه العقد الاجتماعي: " لا يكون الأقوى قويًّا بما فيه الكفاية، مطلقًا، حتى يكون سيدًا دائمًا، ما لم يحوِّل قوته إلى حق، وطاعته إلى واجب؛ ومن ثم كان حق الأقوى، هذا الحق الذي يتلقى بسخرية ظاهرًا والذي يوضع كمبدأ حقيقةً، ولكن أليس علينا أن نوضح هذه الكلمة؟ إن القوة طاقة فزيوية، ولا أرى أي أدب يمكن أن ينشأ عن معلولاتها، والإذعان للقوة هو عمل ضرورة، لا عمل إرادة، وهو أثرُ حذرٍ غالبًا، وما المعنى الذي يحمل به هذا على الواجب؟ ولنفرض هذا الحق المزعوم هنيهة، فأقول إنه لا ينشأ عنه غير هراء يتعذر تفسيره، وذلك إذا كانت القوة هي التي تصنع الحق، فإن المعلول يتغير بتغير العلة، وتَخْلُف الأولى في حقها كل قوة تقهرها، ومتى أمكن العصيان بلا عقاب صار العصيان شرعيًّا، وبما أن الحق يكون بجانب الأقوى دائمًا فإن الأمر الوحيد الذي يُهِمُّ هو أن يسار بما يصار به الأقوى، ولكن ما الحق الذي يزول بانقطاع القوة؟ وإذا ما لزمت الطاعة قهرًا لم تكن هنالك ضرورة إليها عن واجب، وإذا عدنا غير مكرهين على الطاعة عدنا غير محمولين عليها؛ ولذا ترى أن كلمة «الحق» هذه لا تضيف إلى القوة شيئًا، ولذا فهي لا معنى لها هنا أبدًا" (روسو، ٢٠١٣ أ، ٢٩).

إنّ روسو لا ينتقد فكرة السلطة كتواجد داخل المجتمع، بل العكس يراها ضرورية لتنظيمه، وفي الوقت نفسه لا يدعو لإلغائها، وإنما طبيعة السلطة ونمط الحكم وشكله هو الذي ينبغي أن ينسجم مع طموحات وتطلعات الشعب بما يحفظ حقوقه، ويكرّس القيم والمبادئ الإنسانية. هاته الأخيرة التي ينبغي أن يعتنقها الشعب عن طوع (الإرادة العامة) فهو حين يتنازل عن جزء من

حرّيته عن اختيار وحرية وليس عن قهر وقوة، إنما يترك أنانيته خلفه مع وجود حافز ذاتي داخلي يدفع الشعب للقيام بواجباته؛ لأنه يرى فيها المصلحة العامة التي تعود بالفائدة على الجميع (بن ترار، ٢٠٢٠، ٩٢)، وهنا يقول روسو: " وأطيعوا السلطات، فإذا كان معنى هذا: « أذعنوا للقوة » فالمبدأ صالح ولكنه هادر، أجبت بأنه لا يُنقَض مطلقًا، وأعترف بأن كل سلطان يأتي من الرب، غير أن كل مرض يأتي منه أيضًا، وهل يُقصد بهذا حظر دعوة الطبيب؟! وإذا ما فاجأني قاطع طريق في زاوية من غابة وجب عليّ أن أعطي كيسي قسرًا، ولكن هل أكون ملزمًا وجدانًا بأن أعطيه إيّاه إذا كنت قادرًا على منعه منه؟ وذلك لأنّ السلاح الذي يحمله هو سلطة أيضًا، ولنعترف- إذن- بأن القوة لا تخلق الحق، وبأننا غير ملزمين بغير الطاعة للسلطات الشرعية، وهكذا فإن مسألتي الأولى ترجع دائمًا" (روسو، ٢٠١٣ أ، ٢٩).

إنه لمن المبادئ الضرورية في قيام أية سلطة سياسية أو ما يسمى بسلطة الدولة أن تفضل المصالح العامة الشعبية على المصالح الخاصة؛ نظرًا لضرورة استمرارية الدولة والتي لا بد لها من وجود نظرة بعيدة الأمد؛ للوصول إلى الأهداف العامة من أجل استقلالها في القرار السياسي وضمان مصالح الأمة العليا، وهنا يؤيد روسو الديمقراطية البورجوازية والحريات المدنية والمساواة بين البشر ودعمها بأفكاره وآرائه حيث دافع عن الملكية الصغيرة، واهتم بالمجال التربوي؛ لما له من أهمية في تكوين وتنشئة المجتمع، وانتقد بشدة المجتمعات الإقطاعية، وهو يرى أن الإنسان عندما انتقل من الحالة الطبيعية إلى الحالة المدنية الشرعية تغيرت غرائزه، وازدادت من حالة إلى حالة، وفي الحالة المدنية يبحث الإنسان عن القانون وينخرط مع فلسفته، وفلسفة القانون هي مرحلة التعمق في فهم القانون وفهم النصوص، وما تقف وراءها من خلفيات اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية أو خلفيات مجتمعية شاملة، فالقانون ابن بيئته الاجتماعية، والقاعدة القانونية في الأساس تستند إلى البيئة الاجتماعية (شعيب، ٢٠٢٤، ٢٠٦-٢٠٧).

وفي هذا يتماشى القانون الطبيعي مع القانون الوضعي عند روسو؛ إذ يعتبر ذلك توافقًا إيجابيًّا لدور الفرد في بناء قاعدته الأولى للسياسة وللسلطة السياسية المبنية على قواعد الفكر الوطني الحر، وعمومًا جعل روسو السلطة السياسية مجموعة العلاقات السياسية المتشابكة والمعقدة، وهي أمر لزومي لقضاء الحقوق وفرض الواجبات على الأفراد والجماعات، وبذلك تبدو السلطة في شكلها مجموعة المصالح المترابطة بين الأفراد والجماعات على أساس الحاجيات الضرورية التي يحققها كل طرف من الطرف الآخر، وبما أن السلطة تنطلق من الفرد إلى المجتمع فهي ضرورية لإحداث تفاهم عقلاني، تجتمع فيه المصالح المشتركة على أساس العقد المُبرَم بين المجتمع المدني والسلطة السياسية المكوّنة له (شعيب، ٢٠٢٤، ٢٠٧).

ويجعل روسو حرية الإنسان هي القانون الأساس الذي يحكم وجوده وصفاته ويضبط حياته وممارساته، وبدونها عامة يفقد كل شيء جملةً وتفصيلا، فيقول: "وتَنَزُّلُ الإنسان عن حريته يعني تنزُّلًا عن صفة الإنسان فيه، وتنزلًا عن الحقوق الإنسانية، وعن واجباتها أيضًا، ولا تعويض يمكن لمن يتنزل عن كل شيء، وتنزُّل كهذا يناقض طبيعة الإنسان، ونزْع كل حرية من إرادة الإنسان هو نزع كل أدب من أعماله، ثم إن من العهود الباطلة المتناقضة اشتراطَ سلطانٍ مطلق من ناحية، وطاعة لا حد لها من ناحية أخرى، أليس من الواضح أننا غيرُ مُلْزَمين بشيء نحو شخص يحق لنا أن نطالبه بكل شيء؟ أليس هذا الشرط وحده يتضمن بطلان العقد عند عدم وجود بدل أو معادل؟ وأي حق يكون لعبدي تجاهي ما دام كل ما عنده خاصًّا بي، وما دام حقي هذا تجاه نفسي كلمة لا معنى لها مطلقًا عن كون حق عبدي هو لي؟" (روسو، ٢٠١٣ أ، ٣٢).

لقد تمكن روسو من التأسيس لصورة جديدة تجسِّد الناحية الحقوقية للأفراد الذين غدَوا مواطنين بحكم خضوعهم للعقد الاجتماعي؛ مما جعل كل فعل قائم على الإكراه والعنف هو فعل غير مشروع؛ كما جعل العلاقات العامة بين مواطني دولة واحدة تقوم على إرادة الأفراد الحرة ذات الأساس الحقوقي، وكل قانون يشرع لا يكون إلا إذا نشأ على إرادة المتعاقدين الحرة. هذه الإرادة التي يمكنها وحدها أن تضفي على التزامهم صفة الحق. والفرق- لا ريب- شاسع بين الالتزام الحر والخضوع للعنف؛ وينجم عن هذا ضرورة استرجاع الإنسان لحريته التي هي من قبيل الحق الطبيعي الذي لا يرتضي له بديلا. وهو يرفض لذلك كل خضوع للقوانين التي هي نتاج لأفعال العنف التي يفرضها الأقوياء بل الحكام دون أن تكون قد استندت إلى مشروعية ما؛ وبالتالي تتمثل الأمة إذن في تكتل واجتماع لمواطنين تمتعوا بشكل مسبق بإرادات حرة لا تحدها قوانين قائمة على العنف والتعسف، وهي نتيجة ضرورية للالتزام المتبادل بين الأفراد الذي نشأ عن الإرادة العامة (الهواشي، ٢٠١٦، ١٢٤).

وهنا يمزج روسو بين المواطنة والسيادة ليؤكد أن كل فرد ينتمي إلى الأمة يملك صفة المواطنة؛ أي أنه يسهم فيها ويصبح له الحق في هذه الصفة، وحسب رؤيته فإن المواطنة عنده لها أبعاد عدة: منها البعد السياسي ويعني أن يكون للمواطن حق المشاركة الفعالة في إدارة الدولة، وعضو في الجماعة السياسية؛ أي له حق المشاركة في نشاطاتها، والحكومة في نظر روسو لا يمكنها أن تتقدم إلا إذا ظلت السيادة في يد الشعب، والبعد الاجتماعي ويعني العضوية في المجتمع الذي يحمل المواطن هويته وينتمي له، ولكي يتحقق ولاؤه للمجتمع لا بد من تعزيز روح المشاركة الفعالة في مختلف نشاطات المجتمع، خاصة في مؤسساته المدنية التي تقوم بدور فعال في مراقبة أداء الدولة ومؤسساتها السياسية، إضافة إلى البعد القانوني الذي يقصد به

مجموعة الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية التي يتمتع بها المواطنون والمتضمنة في القانون (بلخيري، ٢٠٢٢، ٤٥٢-٤٥٣).

ويحاول روسو أن يفرّق بين الحاكم والشعب من جهة والسيّد والعبيد، فبملاحظته لما هو حاصل في معظم بلدان أوروبا يرى أنّ العلاقة بين الحاكم والمحكوم قائمة على أساس إخضاع الأول للثاني، وليس امتثال الثاني له طواعية، ومن ثمّ تتحوّل إدارة المجتمع إلى عمليّة إخضاع قسري، الهدف منها تحويل كل ما هو خارج عن شخص الحاكم لأداة تخدم هذا الأخير أي مصلحته الخاصة، وهنا تضيع مصالح الشعب أي الآخرين (بن ترار، ٢٠٢٠، ٩٥)، وفي ذلك يقول روسو: " إذا مَنَحْتُ جميع ما كنت قد منعت لم يتزحزح أصحاب الاستبداد، ويكون، في كل وقت، فرق عظيم بين إخضاع جمع وإدارة مجتمع، وإذا ما استُعبِد أناسٌ متفرقون من قِبَلِ واحدٍ بالتتابع، مهما كان عددهم، لم أرَ هنالك غير سيد وعبيد، لا شعبًا ورئيسًا، وذلك كما لو كنت أرى تكتلًا، لا شركة؛ فلا يوجد هنالك نفع عام ولا هيئة سياسية، ولا يعدو ذلك الرجل كونه فردًا دائمًا، ولو استَعبَد نصف العالم، وليست مصلحته غير مصلحة خاصة عند فصلها عن مصلحة الآخرين، فإذا ما هلك ذلك الرجل ظلت إمبراطوريته متفرقة بلا ارتباط، وذلك كالبَلُّوطة التي تنحلُّ وتتحول إلى رُكامِ رَمادٍ بعد أن تُحْرِقَها النار" (روسو، ٢٠١٣ أ، ٣٥).

ويتطلع روسو باشتياق إلى رؤية مجتمع فاضل مع يقينه بأن ذلك ضرْب من الخيال في زمن طغيان المجتمعات القائمة وما فيها من فساد عارمٍ، حيث يفصح عن الهدف الأساسي من مؤلَّفه العقد الاجتماعي أنه ليس هدم المجتمع المتحضر والمجتمع السياسي الفاسد، وإنما إعادة بناء مجتمع سياسي فاضل يقوم على العقد الاجتماعي والحرية والترخيص والرضا، والتأسيس لمؤسسات شرعية تقوم على القانون المنبثق من الإرادة العامة الكلية؛ لإعادة الحضارة إلى مسارها الصحيح، وتلمس الطبيعة وقوانينها في ثنايا المجتمع، وبمعنى آخر فقد رأى أنه من الاستحالة العودة إلى حالة الطبيعة بالنسبة للمجتمع المتحضر، فالعصر الذهبي للمساواة والعدالة هو حلم جميل، ولكنه لا يمثل أمنية قابلة للتحقيق ومع ذلك يمكن أن نعتبر حالة الطبيعة كمعيار ثابت تصحح على أساسه حالة المجتمع المتحضر والمجتمع السياسي الفاسد، وتنطلق منه نحو بناء اجتماعي أقرب ما يكون إلى السلامة (برقاي وطاهير، ٢٠٢٢، ٨٧٥).

لم يفكر روسو بتاتا بإلغاء المِلْكية أو بالعدول عن التقدم، وليست المسألة أن يعود الناس للعيش في الغابة مع الدببة وأن يحرقوا دور الكتب، إنه لم يقم إلا بفرضية "بحلم" ولكن هذا الحلم لا ينتهي في الاستكانة، فإذا كان الإنسان تعيسًا فإن ذلك لأسباب اجتماعية وسياسية، لا تدِين بشيء إلى طبيعة الأشياء، فمن الممكن والضروري أن نضع أسس سياسة جديدة (توشار،

٢٠١٠، ٥٦٨-٥٦٩). هذه السياسة الجديدة هي العقد أو الميثاق الاجتماعي الذي يُعبَّر عنه روسو بالكلمات الآتية: «إيجاد شكل لشركة تجيز وتحمي- بجميع القوة المشتركة – شخصَ كلّ مشترك وأمواله، وإطاعة كل واحد نفسه فقط، وبقاؤه حرًّا كما في الماضي مع اتحاده بالمجموع» (روسو، ٢٠١٣ أ، ٣٧)

ولقد جعل روسو الوعي القومي ضروريًّا للمجتمع في أفضل صورة، ورابطة أساسية بين المواطنين لا ضمان لبقاء الكيان السياسي دونها، وفي كل هذه الرابطة تحولت الدولة الإقليمية إلى وطن، وتحول الفرد إلى مواطن، لذلك فالمواطنة عند روسو تعتمد على دعامتين، هما: المشاركة الإيجابية من جانب المواطن في عملية الحكم، والمساواة الكاملة بين أبناء المجتمع الواحد كلهم (صبار وكيحل، ٢٠٢٠، ٩٥).

وفي شأن العلاقات الدولية بين الدول فإن الواقع يوحي بأن روسو كان يعتقد أن تنظيم الدولة على المستوى المحلي لا يمكن أن يكتمل دون الانخراط المتزامن في تنظيم المجتمع الدولي للدول، والذي إذا تُرك دون تنظيم، يؤدي إلى أسوأ الظروف على الإطلاق، وإذا كان الكمال الأخلاقي للفرد هو الواجب الأساسي داخل دولة معينة، فإن تحقيق السلام على المستوى الدولي هدف لا يتجزأ منها، حيث لا يمكن تحقيق الأول بدون الثاني. وهذا أمر يؤكده روسو عند إشارته إلى الدولة التي يكون فيها المواطن في حالة يسميها "مختلطة"؛ وهي تلك الحالة التي يخضع فيها المواطن إلى قوانين دولة معينة بالإضافة إلى قوانين دولته (Nikolakakis, 2024, 2-3).

ب- التطبيقات التربوية للاتجاه الطبيعي الروسوي

أودع جان جاك روسو خلاصة فلسفته التربوية في كتابه الشهير "إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد"، حيث يتضمن الكتاب منظومة من الأفكار التربوية التي تشكل في محتواها نظرية تربوية متكاملة، وترسم بمضامينها معالم الاتجاه الطبيعي الذي تبناه روسو في زمن كانت التربية التقليدية هي النمط الغالب لدى السواد الأعظم من المفكرين حينذاك؛ لذلك فإن أفكار روسو التربوية كانت بمثابة تمرد أشعل بعد ذلك ثورة على النظم التقليدية، وعلى إثره أعيد النظر في كثير من القضايا المرتبطة بالطبيعة الإنسانية، وكيفية تربيتها وفق منهج رصين يجعل روح الطبيعة أساسًا في تصوراته، ومقدراتها وسائل ضرورية في تحقيق أهدافه؛ ومن ثم يعد روسو رائد المذهب الطبيعي في التربية، ذلك المذهب الذي يجعل الفرد هو شعار التربية، والتعبير عن الذات هو الهدف النهائي لها، ولقد بنى الطبيعيون على هذا أن التربية القويمة لا تتحقق إلا بإطلاق الحرية التامة للأطفال.

وتتضمن التربية الطبيعية نمطًا من التربية يدعو إلى الأخذ بالطفل بما يتوافق مع طبائعه، ويلائم ميوله ورغباته، ويحث على تشجيع سائر إمكانياته الفكرية والعاطفية والأخلاقية، واستغلالها في تربيته إلى أقصى قدر ممكن، وهذا لن يتأتى إلا بإعطاء الطفل حرية أكبر تجعله يثق وبصورة كبيرة في معلمه، كما تعمل التربية الطبيعية على تمجيد الطبيعة، وذلك بجعل الطفل أكثر احتكاكا بها، وتقوي الصلة لديه بأمور الطبيعة المتعددة من حيوان ونبات وحتى الجماد، وهذه الحرية المشار إليها في العملية التربوية لا تعني أن نترك الطفل يفعل ما يشاء، ويهمَل بغير تربية ولا يُعلَّم، وإنما المراد من التربية الطبيعية هو أن يتمتع الطفل بما في الطبيعة من جمال، ويصل إلى ما فيها من أسرار، وينتفع بما فيها من عالم الحيوان وعالم النبات وعالم الجماد؛ حتى يستطيع في النهاية أن يقدر أسرار هذا الكون (زيان وصايم، ٢٠١٦، ١٧٣). وتوصف تلك التربية بالطبيعية لأنها عملية نمو متناسقة متزنة مفيدة تسمح للقوى الطبيعية أن تجري مجراها، وتحقق العملية هدفها عندما تسمح للطفل أن يعيش حياته اليومية وفق ميله الطبيعي (فيصل ومحمد، ٢٠١٩، ١٨٩).

ويعتقد روسو أنَّ التَّربية مسألة جوهريَّة، تهدف إلى تخليص العقل وتحريره من براثن الأفكار الفاسدة التي استشرت في البشر وانتشرت فيما بينهم. فيقول في هذا الصدد: "لن أطيل الكلام عن قيمة التَّربية الصَّالحة، ولن أتلكأ لأثبت أنَّ التَّربية السَّائدة الآن فاسدة، فقد سبقني إلى ذلك ألف إنسان، ولست أحب أن أحشو كتابا بأمور يعلمها الناس كافة، وحسبي أن أشير هنا إلى تلك الصَّيحة الَّتي طالما ترددت في الأسماع منددة بطريقة التَّربية القائمة، بيد أنَّ أحدًا لم يجشم نفسه عناء الدَّعوة إلى ما هو خير منها!" (روسو، ١٩٥٦، ١٧-١٨)؛ ولهذا فالتَّربية عند روسو هي أن نترك الطفل إميل لتنمو فيه جميع الميول الطَّبيعيَّة التي وُلد بها، متيقنًا أنَّ نمو تلك الميول فيه هو سبيله السَّوي إلى الفضيلة. إنَّ التَّربية التي يريدها روسو تلائم طبيعة الإنسان، وتتفق مع العاطفة البشريَّة، وقد ركزَّ روسو على تقديم نموذج الإنسان الطَّبيعي لأنه يعتقد يقينًا بأننا لا نستطيع إصلاح الأمور الدنيويَّة دون أن نسعى أولا إلى إصلاح التَّربية، وإصلاح التربية يبدأ بالاعتناء بالطفل؛ لأنَّ أخلاق المجتمع تتكون تبعًا لما نغرسه من عادات ومبادئ في نفوس النشء (جبار، ٢٠٢٤، ٥١٤).

وتستند التربية لدى روسو إلى مجموعة من المرتكزات الفلسفية والمنطلقات الفكرية التي استلهمها من نظرته إلى الطبيعة الإنسانية، وعلاقتها بالحركة الطبيعية في الحياة، ومراحل النمو لها، واحترام دوافعها الفطرية، وهذه المرتكزات تتضح فيما يأتي: (Khasawneh, et.al, 2016, 46) (الخطاط، ٢٠٢١، ٢٥٧-٢٥٩) (Kalita & Baruah, 2022, 13)

- براءة الطفل وخيرية طبيعته البشرية.
- الطبيعة يتعلم منها الإنسان ما يحتاج، والتربية الصحيحة تكون بالسير وفق قوانينها.
- الطفل محور التربية، فمن حق الطفل أن يعيش طفولته، وليس من حق الكبار أن يفرضوا عليه نمط الحياة الذي يريدونه.
- الهدف الأسمى للتربية هو تحقيق النزعات الطيبة، وتعميقها في الطبيعة البشرية.
- الطبيعة البشرية مثل النبات الذي لا بد أن نرعاه ونهتم به.
- لنا ثلاثة معلمين: الطبيعة، والإنسان، والأشياء، وهذه الجهات الثلاث متناغمة وغير متصارعة أو متنافرة فيما بينها.
- لا سيطرة لنا على ما تعطينا إياه الطبيعة، فغرضنا هو الغرض الذي تحدده الطبيعة لنا.
- يتعلم الأطفال الاعتماد على النفس منذ الصغر، وكلما ازدادت قدرتهم في الاعتماد على أنفسهم قل اعتمادهم على الآخرين.
- توبيخ الأطفال أكثر مما يجب يجعلهم كالعبيد، والتسامح معهم أكثر مما يجب يجعلهم مستبدّين، والخير كله في الاعتدال.
- تشجيع الأطفال على التعلم عن طريق الخبرة وتجنب الدروس المباشرة.

والمطالع لمحتوى كتاب إميل لروسو يجد أن العملية التربوية المتضمنة فيه قد انبثقت عن مجموعة من المبادئ العامة التي اشتقت منها وبنيت عليها، ومن أهم تلك المبادئ وأبرزها ما يأتي:

(١) الإيمان ببراءة الطفل التامة وخيرية طبيعته الأصلية: حيث ينكر روسو الخطيئة الأصلية كما ينكر وجود أي انحراف أصلي في قلب الإنسان، أما ما يطرأ على قلب الإنسان من حقد وكراهية وحسد وأنانية وفُجْر، وما يلحق سلوكه من فساد فهما مكتسبان له من البيئة الفاسدة التي عاش فيها، وليس من فطرته الأصلية (اليماني، ٢٠٠٤، ٨٢).

ويعني ذلك أن الإنسان يولد على فطرة خيرة، أما مجتمعه وبيئته فيطبعانه حسب طبيعتهما، فأحيانًا يكون تدخل الوالدين في عملية التربية تشويهًا للفطرة وانحرافًا لها خاصة إن كان تاريخ تنشئتهما الاجتماعية فيه نوع من الانحراف، مما يؤثر سلبًا على طبيعة الطفل البريئة، فكثير منهم يربون أبناءهم على تجاربهم الشخصية، وهذا خطأ جسيم؛ لأن الطفل يعيش في زمن غير زمانهم أو مكان غير مكانهم، أو يربون أبناءهم على أعراف وتقاليد القبيلة والعشيرة وهذا هو المجتمع، فبطريقة غير شعورية يوجه الطفل إلى أن يكون نسخة لأبيه أو لأمه في السلوكات والأقوال، وحتى في نمط التفكير؛ ويكون بذلك الطفل مسخا لأبيه، وكأن أباه ولد من جديد، فإن الإنسان في عقله الباطن يحب أن يتصور في كل الأشياء، وأن يضع بصمته

فيها، فهو يحب المسخ والإمساخ، ولا يحب الشيء على الوجه الذي أوجدته عليه الطبيعة حتى لو كان هذا الشيء إنسانا مثله؛ لأنه يريد أن يروض كل شيء على هواه. لذلك يرى روسو أن التربية الطبيعية يتعود عليها الإنسان من خلال الانقياد إلى رغباته وأهدافه وميولاته الطبيعية، دون أن يعتاد على تقاليد ليست من طبيعته، وإنما هي من مكتسبات المجتمع الذي يحاول سلخه من طبيعته (رضا وطيبي، ٢٠٢١، ١١١).

يقول روسو في معرض الطبيعة والتربية: "يخرج كل شيء من يد الخالق صالحا، وكل شيء في أيدي البشر يلحقه الاضمحلال، يُكرِه الإنسانُ الأرض على إنبات ما تخرجه أرض سواها، ويكره الشجرة على حمل ثمار شجرة غيرها، يخلط بين الأجواء والعناصر والمواسم، ويخصي كلبه وحصانه وعبده، يقلب كل شيء ويشوه كل شيء، يحب المسخ والإمساخ ولا يريد شيئا على الوجه الذي بَرَتْه به الطبيعة، حتى ولو كان ما برته الطبيعة إنسانا مثله، فهو يأبى إلا أن يروض له كأنه جواد ركوب، وأن يصاغ على هواه كأنه شجرة في بستانه" (روسو، ١٩٥٦، ٢٤).

(٢) الإعلاء من شأن الطبيعة والإيمان بوجوب مراعاة قوانينها في تربية النشء: فالتربية المثلى التي يحاول روسو أن يصبو إليها هي التي تسير وفق قوانين الطبيعة وبمقتضاها، وهي تلك التي تساعد على تفتح شخصية الإنسان وصقلها وتشكيلها بالشكل المرغوب فيه، وتعمل على تعويد الطفل على حياة البساطة والتقشف والصبر والاعتدال في كل شيء، والاعتماد على النفس وتحمل الألم، وفي الوقت نفسه تمتنع عن تذليله وتعويده على نيل كل شيء (اليماني، ٢٠٠٤، ٨٢). وفي هذا يقول روسو عن الدروس الأولى في الشجاعة: " إن الطفل الذي يكبر من غير أن يتمرس بالألم يظل بلا خبرة وبلا شجاعة، حتى إنه يتوهم الموت عند أول وخزة، ويغمى عليه عندما يرى أول قطرة تسيل من دمه، وليست هذه هي التربية التي نتحرَّاها" (روسو، ١٩٥٦، ٧٨).

(٣) الإيمان بأن الطفل وخصائصه وميوله وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب أن تكون مركز عملية التربية: ينوه روسو إلى أن التربية القائمة تعتمد على القيم والمصالح التي ارتأى الكبار أهمية إكسابها للنشء، وفي هذا إهمال لحاجات الطفل الحاضرة واهتماماته؛ إذ إن الفارق بين الأعمار يجعل خطوط الحاجات لا تلتقي ولا تتطابق أو تتقارب، ولكي تسلك التربية مسارًا صحيحًا وتؤتي ثمارها المرجوة لا بد من وضعها في الاعتبار طبيعة مرحلة الطفل وميوله وحاجاته، فلا نضيع حاضر الأطفال من أجل مستقبلهم، وحينئذ يفقدون التمتع بالحاضر والمستقبل معًا، كما أن التربية السليمة لا بد وأن تتسم بالاستمرارية والتدرّج، وأن تكون من وحي

البيئة التي يعيش فيها، يظهر فحوى ذلك في قوله:" إن خطأ بل خرف تعليمنا آت من أننا نعلم دائما الأطفال ما كانوا سيتعلمونه بصورة أفضل كثيرًا من تلقاء أنفسهم، ونغفل عما كان يمكن أن نعلمه نحن لهم دون غيرنا"(روسو، ١٩٥٦، ٧٨).

ويستطرد قائلا "الطفل المكتئب الساهم هو الطفل مقيد الحرية، الذي تكبت جميع رغائبه وميوله الفطرية، ولا أظن أن هذا هو الجانب الأرجح في التربية...، وما من شيء في الدنيا أقل ثباتا وضمانا من العمر البشري...، أحبوا الطفولة وارعوا في مودة لهوها وملذاتها وطبيعتها اللطيفة، اسألوا أنفسكم، من منكم لم يتحسر أحيانًا على تلك المرحلة من العمر حينما كانت الشفاه لا تعرف إلا الضحكات، والنفوس لا تعرف إلا الطمأنينة والأمن والسلام؟، لماذا إذن تريدون أن تنتزعوا من هؤلاء الصغار الأبرياء استمتاعهم بفترة قصيرة من العمر سرعان ما تنقضي كأنها سنة من وسن؟، لماذا تريدون أن تحرموهم من خير ليس له نظير، ولا يمكن أن يسيئوا التمتع به؟ " (روسو، ١٩٥٦، ٧٨-٨٠).

(٤) **التأكيد على التربية السلبية:** حيث إن روسو يؤكد على التربية السلبية الحرة لدى الطفل حتى سن الثانية عشرة تقريبًا، ويعني بذلك أن يترك الطفل ليكتشف عالمه بنفسه، ويحاول إدراك الأشياء المحيطة به عن طريق التفاعل المباشر معها من خلال حوادث ووقائع، حتى وإن كان ذلك مسببًا له بعض الآلام والانتكاسات بدون أن يشكل ذلك خطرًا على حياته، فالتعلم عند عامة الناس هو أن يلقن الطفل صورًا لفظية، تشير بنفسها عن صور حسية في الواقع آملين بذلك أن يدركها على شكل صور ذهنية، إلا أن روسو يرى أن هذا التعلم عقيم نوعًا ما؛ لأن الطفل لم يحس فسيولوجيًّا بهذه الأشياء التي ينبغي له أن يتعلمها، ويتربى عليها بصورة عكسية (جمل، ٢٠٠٧، ٢٥١). لذلك يقول روسو: " لا ينبغي أن نلقن التلميذ دروسا لفظية؛ فالتجربة وحدها هي التي يجب أن تتولى تعليمه وتأديبه، فالتربية الأولى ينبغي إذن أن تكون تربية سلبية خالصة، ولا يجب أن يفوتنا أمر مراقبة طبيعة الطفل وسلوكه؛ كي نكشف بدقة عن المزاج الخاص للتلميذ" (روسو، ١٩٥٦، ٩٨).

إنَّ التَّربية السلبيَّة عند روسو قائمة على جملة من القواعد، وهي: (جبار، ٢٠٢٤، ٥١٨-٥١٩)

- لا تقدم للتلميذ أي نوع من الدُّروس اللفظيَّة، فعليه أن يتلقى مثل هذه الدُّروس من التجربة.
- تجعل المسائل في متناوله، وتدع حلَّها له، وتجعله قدر المستطاع يفهم كلَّ شيء بنفسه دون مساعدته.

- نترك للطفل حرية الاكتشاف عن طريق الخبرة العمليَّة، فتبعده عمَّا يضره ونتركه يتحمل مسؤوليَّة أفعاله، ويقدم لنا روسو مثالا على ذلك: فالطفل عندما يكسر زجاج النَّافذة لا يجب أن نؤذيه أو نعاقبه، بل يجب أن نترك الزُّجاج دون إصلاحه، حتَّى يشعر الطفل إميل بالبرد، سيدرك بأنَّه أخطأ عندما كسر زجاج نافذة الغرفة.
- استبعاد تلقين الدُّروس النَّظريَّة من تربية الطفل إميل كاللُّغات والجغرافيا والتَّاريخ، وتعويده على الممارسة والتَّمرن.

(٥) وجوب أن تسعى التربية نحو تحقيق أهداف مرحلية معينة ترنو إليها أثناء العملية التربوية بحيث تؤول إلى تربية العاطفة والضمير الديني والذوق الاجتماعي: يعتقد روسو أن التطور في طبيعة نمو الفرد بيولوجيًّا بعد ولادته لم يكن عبثا، وإنما كان – ومن المفترض أن يكون – تلقائيًّا، إلا أن تلك التلقائية تحتم على التربية النظامية أن تضع أهدافا تربوية لها تبعًا لخصائص كل مرحلة من مراحل حياة الانسان، لذلك فإنه قسم مراحل حياة الفرد في النظام التربوي كما جاء في محتوى مؤلَّف" إميل" إلى مرحلة الطفولة الأولى عقب الولادة مباشرة حتى سن الخامسة من عمره، ثم تمتد الطفولة في المرحلة الثانية من حياة الفرد حيث حددها من الخامسة إلى الثانية عشرة، ويليها مرحلة الغلام حتى الخامسة عشرة، ثم مرحلة المراهقة وهي من الخامسة عشرة إلى العشرين، وهي تلك المرحلة النظامية الأخيرة، ثم بعدها يتزوج فيها الفرد إميل من الأنثى صوفي؛ كي يحافظ على نسله، ويصبح تركيز هدف التربية في تلك المرحلة (الرابعة) على كل ما هو عاطفي ووجداني مع عدم إهمال أهداف المراحل السابقة لها.

(٦) اختلاف تربية الرجل والمرأة تبعًا لاختلاف طبيعة كل منهما: فبحكم هذا الاختلاف في الطبيعة فإن وظيفة المرأة في الحياة والتربية التي تتلقاها يجب أن تكون مختلفة عن وظيفة الرجل وتربيته، وفي هذا يقول روسو: " إننا وبالتشريح المقارن، بل وبالنظر المجرد نجد بينهما اختلافات عامة تبدو وكأنها لا صلة بينها وبين الجنس، في حين أنها متصلة بالجنس بصلات بعيدة من متناول ملاحظتنا، فنحن لا ندري إلى أي مدى تمتد هذه الصلات، وما نعلمه علم اليقين أن ما بينهما من قسط مشترك إنما هو مستمد من اشتراكهما في النوع البشري، وأن ما بينهما من اختلاف إنما هو راجع إلى اختلاف الجنس، ومن هذين الوجهين نجد صلات كثيرة وتناقضات كثيرة أيضًا، ولعله من أعظم آيات الطبيعة البديعة أنها صنعت كائنين فيهما كل هذا التشابه، وكل هذا التباين في آن واحد"(روسو، ١٩٥٦، ٢٣٥). ثم يقول بعد عرض خصائص المرأة وطباعها: "ومن حيث إنه ثبت أن الرجل والمرأة ما كان ينبغي لهما تكوين واحد ولا خلق واحد ولا مزاج واحد يترتب على هذا أنه لا ينبغي لهما تربية واحدة. وإذا اتبعنا توجيهات الطبيعة

وجدنا أن الرجل والمرأة يجب أن يكون بينهما توافق وتناسق ولكن يجب ألا تناط بهما أمور واحدة وأعمال واحدة، أجل، إن الغاية من أعمالهما مشتركة ولكن الأعمال نفسها متباينة؛ وبالتالي تكون متباينة كذلك الأذواق والطباع التي توجه تلك الأعمال" (روسو، ١٩٥٦، ٢٤٠-٢٤١).

أما تربية المرأة وتعليمها عند روسو فلا يقصد بها أن تكون مساوية للذكر في العلم والعمل والحرية وما إلى ذلك من حقوق المرأة، وإنما الهدف من تربيتها هو تأهيلها لأن تصبح زوجة صالحة فقط، تستطيع أن تسعد زوجها وأن تكون ذات ولاء دائم له، فالمرأة تختلف اختلافًا بينًا عن الرجل؛ ومن ثم يجب أن تربَّى بطريقة جد مغايرة كما أوجدتهما الطبيعة متغايرين؛ ولذلك تصبح تربية المرأة عند روسو مقصورة على تدبير منزلها وتربية أولادها وإسعاد زوجها فحسب (Nima, 2025, 1002)، وهو إن رأى ضرورة العناية بالتربية البدنية والجسمية للمرأة فلا يكون ذلك إلا لإكساب المرأة قوامًا ممشوقًا يمتع زوجها، وأن تكون قادرة على تحمل مصاعب الحمل والولادة، ومن أجل إنجاب أطفال أصحاء، وعلى الفتاة أن تتعود الطاعة وحب العمل، وأن تتعلم الحياكة والتطريز وأشغال الإبرة، وكذلك الغناء والعزف والرقص؛ فكل هذا يزيد من جمالها ويكثر من إعجاب الرجال بها، أما الفلسفة والعلوم والفنون فليس لها أن تشتغل بشيء منها لأنه لا يرى فيها القدرة على مزاولة الأعمال العقلية التي يزاولها الرجال (علي، ٢٠١٤، ١٧٦-١٧٧).

(٧) الأسفار والرحلات الخارجية اكتمال للعملية التربوية: يرى روسو أن للأسفار أهمية في النظام التربوي؛ إذ لو اختتم الشاب دراسته المنظمة بالأسفار والرحلات ومطالعة الشعوب لاكتسب من التجارب ما يؤهله إلى أن يصل إلى بعض ما يجهله عن تلك الشعوب؛ لأن الإنسان حريّ به أن يعرف الشعوب جميعًا، ولكن روسو وضع شروطًا للتثقف من الأسفار، فهو يؤمن بأنه ليس كافيًا للتثقف أن نجوب الأقطار والديار، بل يجب أن نعرف كيف نسافر فمن يلاحظ يجب أن يكون له عينان، وأن يدير عينيه نحو الموضوع الذي يريد معرفته، فهناك أشخاص كثيرون تعلمهم الأسفار أقل مما تعلمهم قراءة الكتب لأنهم يجهلون فن التفكير، وهم حينما يقرؤون الكتب ينقادون على الأقل لعقل المؤلف، أما حين يسافرون فلا يعرفون كيف يشاهدون ويلاحظون؛ لأن فطنتهم الشخصية كليلة، فالأسفار لا تلائم إلا أقل القليل من الناس، لا تلائم إلا ذوي الحزم والصرامة على أنفسهم بحيث يستخلصون من أخطاء الشعوب دروسًا من غير أن تغويهم تلك الأخطاء فينساقوا إليها، وبحيث يجدون العبرة من الآثام والرذائل من غير أن ينزلقوا إليها، ذلك أن الأسفار تدفع بالفطرة إلينا نهايتها القصوى؛ فتتم على الرجل صلاحه أو فساده الفطري فمن عاد من الجولان في الأرض عاد مالكًا لصورته التي سيبقى عليها ما عاش

فإما صالحًا وإما فاسقًا بصورة واضحة. إن الشاب الذي ساءت تربيته يجد في الأسفار مجالا فسيحًا لإشباع بوادر فساده، فيلتقط من الشعوب التي يخالطها شر ما لديها، أما الشاب الذي حسنت تربيته فيسافر بقصد التثقيف، ويعود من أسفاره وقد تمت له الحكمة والفضيلة عن طريق ميدانها الفسيح، وعلى هذه الصورة ستكون أسفار إميل (روسو، ١٩٥٦، ٣٢٦-٣٢٩).

أهداف النظام التربوي ومراحله عند روسو:

يرى روسو أنَّ الهدف من التَّربية هو أن نُكوِّن إنسانًا مستعدًّا لمواجهة الحياة، وأن نهتم بتنمية الطبيعة الإنسانية فيه؛ أي أن يكون إنسانا قبل كل شيء؛ لأنَّ الطبيعة تُندِبُه قبل كل شيء للحياة الإنسانيَّة، وقد صرَّح بذلك قائلا: " أنا لا يعنيني أن يكون مصير تلميذي الانضمام إلى الجيش أو الكنيسة أو الاشتغال بالقانون، فالطبيعة تندبه قبل كل شيء للحياة الإنسانية، والحياة هي المهنة التي أريد أن ألقنه إياها، وحين يتخرج من بين يدي لن يكون قاضيا أو جنديا أو قسيسا بل سيكون إنسانا قبل كل شيء، بكل ما ينبغي أن يكونه الإنسان، وسيعرف كيف يكونه على الوجه الصحيح، ومهما غيرت صروف الأيام من وضعه فسيكون دائما في موضعه الحق"(روسو، ١٩٥٦، ٣١-٣٢).

فالغرض من التربية عند روسو هو تكوين إنسان متكامل، يكون على اتصال مباشر ووثيق بمشكلات الحياة ويعمل للتغلب عليها، أما وظيفتها فهي إزالة كل ما يعترض النهوض بالطبيعة الإنسانية، وهذا يعني أن نوع التربية التي يريدها روسو هي التربية التي تمنع الأشياء التي تقف حائلا دون نموه، والأمور التي تؤثر فيه تأثيرا سيئا، والبيئة التي تفسده من النواحي الجسمية والاجتماعية والعقلية والخلقية، والهدف النهائي من التربية هو تحقيق نظام اجتماعي تسوده المبادئ والفضائل المتمثلة في البساطة والحرية والإخاء والمساواة، ويدركها أعضاء المجتمع كافة (بالطاهر وغرغوط، ٢٠١٦، ٢٦٠).

ثم يضع يديه على مجال التربية وميدانها الفسيح وكيفية ممارسة عملياتها وبدايتها، مع تصحيح بعض المفاهيم المغلوطة حولها قائلا في ذلك:" إن دراستنا الحقة هي دراسة البيئة الإنسانية، وبهذا تكون التربية الحقة بالممارسة أكثر مما هي بالتلقين؛ فالإنسان يبدأ التعلم حين يبدأ الحياة، فتربيتنا تبدأ معنا، ومعلمنا الأول هو حاضنتنا، وكان الأقدمون يعنون بالتربية التغذية، ولئن قال قائلون إن القابلة تخرج الطفل إلى النور فترضعه الحاضنة ويؤدبه المؤدب ويثقفه معلم المدرسة فهذا التفريق ساء استعماله، وينبغي لخير الطفل أن يتولى قياده مرشد واحد" (روسو، ١٩٥٦، ٣٢).

وينبِّه على طبيعة المعيشة وما يعتريها من تغير وتغيير قائلا:" لذا يجب أن نوسع أفقنا، ونستهدف في تلميذنا الإنسان المجرد المعرَّض لجميع عوارض الحياة البشرية، ولو أن الناس كانوا يولدون مرتبطين بأرض وطنهم، ولو أن السنة كلها يستغرقها فصل واحد لا يتغير، ولو أن حظ كل واحد من الحياة لا يعتريه التبدل مطلقًا لكانت الطريقة السائدة في تربية الأطفال بحسب حال ذويهم طريقة صالحة من بعض نواحيها؛ لأن الطفل الذي يربى على أساس وضع معين لن يتزحزح عن ذلك الوضع، فلا يتعرض لأكدار وضع سواه، بَيْد أن حظوظ الناس لا تثبت على حال. وقرننا الحالي ذو روح قلقة تكثر التبديل بين جيل وجيل، فمن الخرق أن ينشأ طفل على أساس حالة ثابتة وظروف لا تتغير. فإذا اختلفت حاله قليلا أو هبط السلم درجة واحدة هلك لا محالة أو ضلَّ، وليس المراد أن نعلمه احتمال الآلام بل المراد أن نجعله يتمرس بإحساسات الألم" (روسو، ١٩٥٦، ٣٢).

وهكذا؛ يبقى الهدف الأسمى للتربية عند روسو هو المحافظة على الإنسان الطبيعي، الذي تساعده التربية على تفتح شخصيته وصقلها وتشكيلها، فالطفل يولد ولديه قدرات يجب أن تنمَّى وتحترم بالحرية التي تعتبر أكبر عون للعقل على تنمية الشخصية وتعويد الطفل الاستقلال والاعتماد على النفس، بحيث يكون دائمًا سيد نفسه قادرًا في جميع الأمور على العمل بمشيئته متى صارت له مشيئة (تيرس، ٢٠١٩، ٩٩). وتقوم العملية التربوية لدى روسو على احترام مبدأ "التدرّج الطبيعي" في نمو الأشياء، وهذا المبدأ يعبّر عنه روسو بمفهوم الاكتمالية، والاكتمالية باعتبارها مبدأ ميتافيزيقيًّا في ذاته ومحركًا طبيعيًّا لنمو الإنسان، ينقله من حال إلى حال وبمؤاتاة ظروف تساعد على تحقيق ذلك (كيبيش وسعدالله، ٢٠٢٢، ١٢٥-١٢٦).

وبناء على هذا التصور حدد روسو للتربية الطبيعية مسارًا تدرّجيّا، يتمثل في أربع مراحل أساسية هي:

المرحلة الأولى: هي مرحلة الطفولة الأولى وتمتد من الميلاد إلى سن الخامسة، وموضوعها هو التربية الطبيعية (التربية الجسمية والتربية النفسية)، وفيها تتجلى أول معاني الحرية ألا وهي الحرية الجسدية، ومن بين ما تقتضيه التربية الجسدية الالتزام بحق الطفل في الرضاعة الطبيعية لا يمنعه من ذلك إلا ضرورة قاهرة؛ وذلك لأن حكمة الطبيعة قد وهبته حق الرضاعة من أمه التي ولدته لا من أم أخرى مستعارة، فروسو يرفض ذلك التقليد السائد بين الأسر والذي يعهد فيه الوالدان طفلهما إلى مربية اصطناعية أو مستأجرة (كيبيش، ٢٠١٧، ١٦١). لقد رأى روسو أنه من الأفضل أن تكون الأم الحقيقية هي المرضعة، ويكون المؤدب والموجه هو الأب الحقيقي؛ ليحصل الانسجام والتفاهم بين المرضعة والمؤدب، وهذا ما يجعل

عملية الانتقال من يد المرضعة إلى يد المؤدب سهلة، لا تكلف الطفل عناء الانتقال من مرحلة إلى أخرى دون تفاهم بين المرضعة والمربي (كريبع ولقوقي ولبوز، ٢٠١٦، ٤٧-٤٨).

المرحلة الثانية: تمتد من الخامسة إلى سن الثانية عشرة، وهي في نظره من أخطر مراحل التربية، ليس لتشعب مواضيعها وإنما لكونها تتم من خلال عناصر جوهرية يؤكد جميعها على الاهتمام بغرس وتكوين الصفات الخلقية، فضلا عن الاستمرار في التركيز على أهداف المرحلة السابقة من تربية الحواس والتأكيد عليها بالممارسة العملية، وهي تتضمن:

أ) تربية الحواس بالتجربة والاحتكاك المباشر مع الطبيعة؛ إذ إن الحواس عند روسو من الملكات الأولى التي تتكون لدينا، فالواجب أن نبدأ بتثقيفها أولا، والواقع أنَّها هي التي نهملها وننساها أكثر من غيرها، ويريد روسو أن يبلغ بالحواس كمالها عن طريق التَّربية، فيبحث عن الوسائل التي تساعدنا في تكوينها وتنميتها وصقلها، كما يدعو ألا نكتفي برياضة القوَّة البدنيَّة، بل ينبغي علينا أن نهتم ونعتني برياضة جميع الحواس، ويجب أن نستفيد من كل حاسة من حواسنا دون استثناء (جبار، ٢٠٢٤، ٥١٩).

ب) التربية بالجزاء الطبيعي، والمقصود بذلك أن الأشياء الطبيعية تحمل في ذاتها الجزاء والعقاب؛ أي أن التربية في هذه المرحلة تتم عن طريق النتائج، والعقاب الطبيعي، إذ يدرك الطفل معنى الألم بنفسه ودون تدخل أي طرف خارجي وهو المعنى الذي ينشأ في نفسه؛ بسبب ما قد يتعرض له من برد أو حر أو جوع أو تخمة أو غيرها من الحوادث والآثار، فهذه المعاني تتم للطفل بشكل طبيعي ومن طريق الخبرة وحدها وليس بشكل تلقيني (كيبيش وسعدالله، ٢٠٢٢، ١٢٧).

المرحلة الثالثة: وتبدأ من سن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة، وموضوعها هو التربية الذهنية، وأداتها ملاحظة الطبيعة؛ لأجل تحويل إحساساته إلى أفكار، ويتجسد فيها معنى الحرية العقلية والمقصود بها أن الفتى لا يتلقى القوانين المفسرة لحوادث الطبيعة بشكل تلقيني مباشر، وإنما يترك له المجال ليكتشف ذلك بمفرده، في حين يقتصر دور المربي هنا على توجيهه إلى تلك الحوادث بالشكل الذي يثير فضوله بما يدفعه إلى البحث والتقصي (كيبيش، ٢٠١٧، ١٦٢).

ينظر روسو إلى تلك المرحلة على أنها مرحلة العمل والتعليم العقلي للفتى فهو يتعلم قليلاً ولكن بإتقان؛ ولذلك فإن روسو يذكر علومًا طبيعية ورياضية يتعلمها الفتى في هذه المرحلة عن طريق الطبيعة وهي الجغرافيا والفلك والجبر، ومن خلال الملاحظة والاحتكاك المباشر سوف يضعه الموقف أمام مشكلات فردية فكرية؛ وعلى ذلك لا يجب أن يُعلَّم إميل مبادئ العلوم بل

عليه أن يتعرفها بنفسه، أما النحو واللغات القديمة والتاريخ فليس لها مكان في منهج تعليم إميل، وتستبعد الكتب تمامًا في هذه المرحلة (بالطاهر وغرغوط، ٢٠١٦، ٢٦٤).

المرحلة الرابعة: وتمتد من الخامسة عشرة إلى سن العشرين، وتتمثل في سن المراهقة وما بعدها، وفيها يبدأ التركيز على تربية العاطفة والضمير الديني والذوق الاجتماعي، ويحين أوان التربية الأخلاقية والتربية الدينية: أولا- التربية الأخلاقية وهدفها إخماد نوازع الأنانية في النفس، وذلك من خلال زرع عاطفة الشفقة والرأفة في قلب الإنسان، والوسيلة في ذلك هي الخبرة والاحتكاك بالمواقف المؤلمة والبائسة في حياة الناس، ولذلك فقد كان أول درس أخلاقي يتم تقديمه للفرد هو "لا تؤذ إنسانا". ثانيا- التربية الدينية وغايتها تحقيق التوافق بين وجود الإنسان باعتباره فردًا له كامل الحرية في الاعتقاد، ووجوده كعضو في مجتمع مدني لا تتعارض فيه المعتقدات الدينية مع الواجبات المدنية (كيبيش وسعدالله، ٢٠٢٢، ١٢٨- ١٢٩).

ولقد أرجأ روسو تعليم الدين لإميل حتى تلك المرحلة؛ لأن المراحل التي قبلها لم يمتلك فيها الفرد التنمية العقلية اللازمة لاكتساب وفهم الأمور الدينية والعمل بمقتضياتها؛ لذلك يرى روسو أن الطفل بما يتمتع به من خيال مرهف ميَّال بطبعه إلى العبادة ميلاً حتميًّا، فإذا ما تحدثنا عن الدين والغيبيات المجردة تكونت فكرة لدى الطفل مليئة بالأوهام، وإذا ما انغمس فكر الطفل بالأوهام لم يستطع النجاة منها؛ لذلك من الواجب الانتظار ريثما ينضج عقل الطفل ويملك فكرًا قويًّا على أن يدرك فكرة الدين ومقتضياته إدراكًا حقيقيًّا خالصًا من كل قناعٍ حسي وغشاوة مادية (بني سلامة، ٢٠١٥، ٨٤).

والمتعلم وفق تلك الفلسفة التربوية مركز العملية التربوية ويجب تشجيعه على التعلم لأن التعلم عملية طبيعية من الأساس. ويعتقد روسو أن الأب هو المعلم للطفل؛ ومن الخير للطفل أن يربيه أب عادل جاهل أفضل من أن يربيه معلم بمواصفات عالية؛ وعلى هذا الأساس رجح في العناية بالطفل الإخلاص والصبر والصدق على مهارة المعلم، واشترط روسو في شخصية المعلم – إن لم يكن هو الأب- عدة مواصفات، منها: أن يكون شابًّا حكيمًا وذلك باتجاه تأسيس الصلة القوية بين المعلم والطالب، وألا يكون فارق السن كبيرًا بين المعلم والطالب، ويتطلب من المعلم أن يعلم الأطفال علمًا واحدًا لا يسمح له بتعليم غيره (الفرحان، ١٩٩٩، ١٣٥). وفي ظل ذلك؛ يتضح دور المعلم في أنه شاهد محايد معاون للطفل ومرشد له، ويهتم بالأنشطة اللاصفية أكثر من غيرها، وينوع في طرق التدريس مثل التعلم الذاتي والاكتشاف والعمل المخبري والرحلات التعليمية وكلها يقوم بها المتعلم دون تدخل من المعلم إلا عند الضرورة، وبعض

المربين الطبيعيين يغالي أكثر من ذلك ويجعل وظيفة المعلم في العملية التعليمية إعداد المسرح التعليمي فقط (حرز الله، ٢٠٢١، ١٣٥-١٣٦).

أما عن المنهج في التربية الطبيعية فإنه يجب أن يراعي نمو الطفل واهتماماته من خلال الخبرة الذاتية له؛ لأن الطفل يولد باستعدادات فطرية وعلى المربين احترامها، وتنمية الطبيعة الذاتية للطفل واحترام فرديته يتم من خلال استخدام الأنشطة الحرة والخبرات المناسبة للنمو داخل المنهج (بني خلف، ٢٠٢٠، ٦٦٧)، ويتألف المنهج من العلوم الطبيعية والجبر والجغرافيا التي يجب تدريسها عن طريق الرحلات الميدانية لا الكتب المدرسية، ويتعلم الفتى الحِرَف في مرحلة معينة من العمر. ويرى روسو أن تجربة الطفل هي المصدر الوحيد للمعرفة وليس الكتاب المدرسي، وأن الكتاب المدرسي والمنهج لا أهمية لهما، فالطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يتولى رعاية الطفل وتثقيفه (مسعودي، ٢٠٢١، ٦٦).

في حين أن طرائق التدريس تعتمد على ثلاثة مبادئ في مجال التدريس، وهي: مبدأ النمو؛ أي أن وظيفة المعلم توجيه النمو الطبيعي للطفل فلا يدفع التلميذ للتعليم أو يجبره عليه، ومبدأ نشاط الطفل؛ أي الاعتماد على النشاط الذاتي للطفل بألا يعمل المعلم شيئا يستطيع الطفل أن يفعله بنفسه، ومبدأ الفردية؛ أي ضرورة السماح لكل طفل أن ينمو وفقا لطبيعته الفردية؛ لذا يجب على التربية أن تتكيف مع حاجات الطفل، وألا يُجبَر ليكيف نفسه مع التربية العامة السائدة في مجتمعه، وأهم طريقة للتدريس هي الخبرة؛ إذ يؤمن الطبيعيون بأهميتها فروسو أكد على عدم إعطاء دروس شفوية للطفل مطلقًا، وأن يتعلم الأشياء قبل الألفاظ، وأن يشارك في العمل والتجريب في المعامل، وأن تُهيَّأ له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن ذلك (مسعودي، ٢٠٢١، ٦٦) (أبو خريص، ٢٠٢٢، ٣٥٦).

وعلى كلٍّ، فإنه ليس ثمة طريقة للتدريس تصلح لجميع المراحل العمرية للمتعلم، وإنما تتغير الطريقة بتغير المرحلة العمرية ذاتها والأهداف التي ترنو التربية إلى تحقيقها وفق طبيعة المتعلم وطبيعة مرحلته التي هو فيها، ومهما يكن من أمر فإن قدرات المتعلم وحاجاته وميوله ووجوده في الحياة ورغبته في اكتساب الخبرة هو الدافع الأساس لاستثارته نحو التعلم، وكلما كانت الطريقة أقرب إلى الواقع وألصق بالطبيعة كانت أكثر نجاعة وفعالية.

ويتبنى روسو مبادئ تعليم اللغة من القريب إلى البعيد، ومن البسيط إلى المركب، ومن الملموس إلى المجرد. كمبدأ تربوي، فهو لا يقبل الأساليب المتسرعة في تعليم اللغة في مرحلة مبكرة. ويستند مذهبه الأساسي في تعليمها على الخبرة. فهو يريد أن يكون العقل النظري تابعًا للعقل العملي. ووفقًا لروسو، تبدأ مهارة الاستماع في التطور مع الولادة. وتتشكل مهارة

الاستماع ومهارة التحدث إلى حد كبير بتأثير الأسرة والبيئة القريبة، وخاصة الوالدين. ويعتقد أن التدخلات أو الاقتراحات الاصطناعية في تطوير اللغة الطبيعية للأطفال ستسبب اضطرابات في النطق. ويعتبر روسو أن تعليم القراءة والكتابة غير ضروري. ويتخذ موقفًا متشددًا تجاه الكتب، معتقدًا أنها تُضعف مهارات الأطفال الإبداعية، وتمنعهم من اكتساب وجهات نظر مختلفة. ويرى روسو أن مفردات الشخص يجب أن تكون محدودة قدر الإمكان، انطلاقًا من فكرة ضرورة وجود توازن بين المفردات وعمق التفكير (Erol, 2023, 1469).

المحور الثاني: التنمية البشرية المستدامة وسبل تحقيقها (إطار فكري).

يتطرق هذا المحور إلى الحديث عن الإطار الفكري للتنمية البشرية المستدامة متضمنًا مفهومها، ومبادئها الحاكمة، وأهدافها العامة، وأبعادها ذات الجوانب المتعددة، وسبل تحقيقها على مستوى الفرد والمجتمع.

أ- مفهوم التنمية البشرية المستدامة

ينحدر مصطلح "التنمية" إلى الجذر اللغوي (نمى) النون والميم والحرف المعتل أصل واحد يدل على ارتفاع وزيادة، ونمَى المالُ ينمِي زاد. ونَمَى الخِضَابُ يَنْمِي ويَنْمُو، إذا زاد حُمْرة وسَوَادًا، وتنمَّى الشيء ارتفَع من مكان إلى مكان. وانتمى فلان إلى حسبه انتسب. ونَمَّيْتُ الحديث: أشعْتُه ونَمَيْتُه بالتخفيف والقياس فيهما واحد، والنّامِيَة: الخلق لأنهم ينمُون أي يزِيدون، وفي الحديث "لا تمثلوا بنامية الله" (الترمذي والنسائي والحاكم). ويقال نمَّيْتُ النارَ إذا ألقيتَ عليها شَيُوعًا. ويقال نَمَت الرَّمِيَّة إذا ارتفَعَت وغابت ثم ماتت. (معجم مقاييس اللغة لابن فارس، ج٥، ١٩٧٩، ٤٧٩-٤٨٠).

بينما لفظ البشرية فهو مشتق من (بَشَر) الْبَاءُ وَالشِّينُ وَالرَّاءُ أَصْلٌ وَاحِدٌ: ظُهُورُ الشَّيْءِ مَعَ حُسْنٍ وَجَمَالٍ. فَالْبَشَرَةُ ظَاهِرُ جِلْدِ الْإِنْسَانِ، وَمِنْهُ بَاشَرَ الرَّجُلُ الْمَرْأَةَ، وَذَلِكَ إِفْضَاؤُهُ بِبَشَرَتِهِ إِلَى بَشَرَتِهَا. وَسُمِّيَ الْبَشَرُ بَشَرًا لِظُهُورِهِمْ. وَالْبَشِيرُ الْحَسَنُ الْوَجْهِ. وَالْبَشَارَةُ، الْجَمَالُ. (معجم مقاييس اللغة لابن فارس، ج١، ١٩٧٩، ٢٥١). ويراد بالبشر بني الإنسان عامة.

وفي اللغة الإنجليزية، يُترجم مصطلح "التنمية" إلى "Development". ويشير هذا المصطلح إلى عملية النمو، والتقدم، أو التحسين في مختلف المجالات، سواء كانت اقتصادية، اجتماعية، أو بيئية. وبشكل أكثر تفصيلاً، يمكن أن يشير لفظ "development" إلى: النمو والزيادة: مثل نمو الاقتصاد أو السكان. التحسين والتطوير: مثل تحسين البنية التحتية أو المهارات. التقدم والارتقاء: مثل التقدم في مجال التكنولوجيا أو العلوم. التوسع والانتشار: مثل توسيع نطاق الخدمات أو المشاريع. وبذلك يتضمن معنى التنمية في اللغة الإنجليزية

(development) الأحداث والمكتشفات الجديدة وزيادة وتحسين الإنتاج وإعمار البيوت وتطويرها وغير ذلك مما يحمل معنى التقدم والارتقاء (قاموس أكسفورد الحديث لدارسي اللغة الإنكليزية، ٢٠٠٦، ٢١٥).

وتعرف التنمية اصطلاحًا في الفكر الاقتصادي بأنها "التطوير على المستوى الوطني، أو الإقليمي، أو القومي وبأبعاد شاملة متكاملة تبدأ بالاقتصاد وتنتهي بالبيئة الطبيعية" (جادالله، ٢٠١٩، ٢٢٨). كما تعرف بأنها العملية التي تُمكّن الناس من تحقيق إمكاناتهم البشرية، بفضل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية (Singh, 2024, 2).

ولقد تكوَّن مصطلح "التنمية البشرية" واستقر بهذه التسمية بعد رحلة طويلة، شهد خلالها عدة مصطلحات ظهرتْ تباعًا، وصار كل منها يُخلي مكانه للمصطلح الجديد بمضامين وأبعاد جديدة، ويحمله بعضًا مما ثبتت فائدته، ونحوًا من أبعاد تطبيقاته. ولعل أهم تلك المصطلحات هي "تنمية القوى العاملة"، و"تنمية القوى البشرية"، و"تنمية الموارد البشرية"، و"تنمية رأس المال البشري"، ثم مصطلح "التنمية الاجتماعية" الذي ما لبثَ أن طغى على المصطلحات الأخرى؛ نتيجة لاستغراق المصطلحات السابقة في الجانب الاقتصادي الصرف، وتجاهل وجود البشر والنظر إليهم كوسائل لزيادة الإنتاج وتعظيم الثروة، في حين يرتكز مصطلح التنمية الاجتماعية على أنَّ البشر هم الغاية الحقيقية لأي إنماء أولًا، والمجتمع ثانيًا (الدعيس والدعيس، ٢٠٢١، ٣٨١).

بَيْد أنَّ المصطلحات السابقة – بما فيها التنمية الاجتماعية – لم تعُد كافية لإبراز التحولات النوعية في التنمية المرتكزة على الجوانب الإنسانية التي أخذت تتنامى منذ تسعينيات القرن الماضي، مدفوعة بجهود دولية ومحلية، ليأتي بعد ذلك مفهوم التنمية البشرية، وهو يختزن الكثير من مضامين المصطلحات السابقة، ونتائج الخبرات السابقة، ويتحاشى العديد من أوجه القصور ونواحي النقص، ليبدأ مسيرته ضمن نهج جديد للتنمية الشاملة بمضامين فكرية وأبعاد عملية، وبإجراءات تنفيذ ومتابعة وقياس وتقويم، وبنهجٍ جديد ينطلق من البشر وينتهي عندهم؛ أي جعل البشر العنصر الرئيسي والحاسم للتنمية المستدامة وسيلةً وغايةً، ومصدرًا لتوليد الثروة، وبناء القوة (الدعيس والدعيس، ٢٠٢١، ٣٨١).

وينطلق مفهوم التنمية البشرية من معطيات الإطار العام للتنمية الإنسانية، والذي اتفقت عليه جميع دول العالم تقريبا منذ العقد الأخير من القرن الماضي، ويعتبر هذا المفهوم الناس هم الثروة الحقيقية للأمم. وطبقًا لتقرير التنمية البشرية ١٩٩٠ فإنه يقصد بمصطلح التنمية البشرية: "عملية توسيع خيارات الناس". من حيث المبدأ، يمكن أن تكون هذه الخيارات غير محدودة

وتتغير بمرور الوقت. ولكن على جميع مستويات التنمية، تتمثل الخيارات الأساسية الثلاثة في أن يعيش الناس حياة طويلة وصحية، وأن يكتسبوا المعرفة، وأن يحصلوا على الموارد اللازمة لمستوى معيشي لائق. وإذا لم تكن هذه الخيارات الأساسية متاحة، فستظل العديد من الفرص الأخرى بعيدة المنال. لكن التنمية البشرية لا تنتهي عند هذا الحد. فالخيارات الإضافية التي يقدّرها الكثيرون بشدة، تتراوح بين الحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية وفرص الإبداع والإنتاج، وتشتمل على التمتع باحترام الذات وضمان حقوق الإنسان (Human development report 1990, 1990, 10).

ويؤكد تقرير التنمية البشرية ١٩٩٣ على ما يتضمنه التعريف السابق، فيعرف التنمية البشرية بأنها: تنمية الشعب من أجل الشعب وبواسطة الشعب. وتعني تنمية الشعب الاستثمار في القدرات البشرية، سواءً في التعليم أم الصحة أم المهارات؛ لتمكينهم من العمل بإنتاجية وإبداع. كما تعني التنمية من أجل الشعب ضمان توزيع النمو الاقتصادي الذي يُحدثه على نطاق واسع وبصورة عادلة. وقد ركزت تقارير التنمية البشرية السابقة (١٩٩٠-١٩٩٢) على هذين العنصرين الأولين. ويعزز هذا التقرير هذه الحجة بالتركيز على التنمية بواسطة الشعب؛ أي منح الجميع فرصة المشاركة (Human development report 1993, 1993, 3).

ومن زاوية أخرى، تعني التنمية البشرية: "توفير وإتاحة الفرص المجتمعية البيئية لنمو الطاقات الجسمانية والعقلية والروحية والإبداعية والاجتماعية إلى أقصى ما تستطيعه طاقات الفرد والجماعة" (حسن، ٢٠١١، ٢٢٢). بينما يتبنى الإسكندراني وعبداللطيف (٢٠١٢) مفهوم التنمية البشرية بأنها: "عملية تغيير مجتمعي، يشمل كافة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والبيئية؛ بهدف تحسين نوعية حياة الناس عن طريق مشاركتهم في كافة مراحلها" (ص٣٤).

في حين يعرف محمدأحمد (٢٠١٨) التنمية البشرية بأنها: عبارة عن عمليات إجرائية منظمة وفق رؤية فكرية منتخبة؛ تهدف لتطوير القوى الكامنة في الإنسان بصقلها وتوجيهها نحو تحقيق طموحاته؛ بغية إشباع حاجاته المشروعة في شتى مجالات الحياة (ص٦). ويعرف كل من الدعيس والدعيس (٢٠٢١) التنمية البشرية بأنها: بناء الإنسان ككل ماديًّا وروحيًّا، بما يحقق له الاستمتاع بجسم سليم وعقل رشيد، ومهارات وقدرات عالية المستوى، بما يمكنه من المشاركة في أحد أنشطة المجتمع، وإتقان العمل؛ كي يحصل على دخلٍ يمكنه من مواصلة حياته ورفع مستوى معيشته، والعمل على ذلك بصورة مستمرة، على نحو تنمو فيه صفات

المواطن المستنير المتمتع بكل حقوقه؛ حتى يكون نافعًا لأسرته ومؤسسته ووطنه والعالم (ص٣٨٣).

ومهما تعددت تعريفات مفهوم التنمية البشرية فإنها تتضمن مفهومًا أساسًا، وهو إتاحة أفضل الفرص الممكنة لاستثمار الطاقات البشرية المتاحة؛ من أجل تحقيق مستوى رفاهية أفضل للأفراد، والتنمية بهذا المعنى لا تعني فقط زيادة الثروة أو الدخل للمجتمع أو حتى الأفراد، وإنما النهوض بأوضاعهم الثقافية والاجتماعية والصحية والتعليمية، وتمكينهم سياسيًّا وتفعيل مشاركتهم في المجتمع، وحسن توظيف طاقاتهم وقدراتهم لخدمة أنفسهم ومجتمعاتهم (السرحان، ٢٠١٩، ٢٢١) (Okoth & Omar, 2025, 4)، كما أن ضعف القدرات البشرية نقيض للتنمية؛ فهو أشد وطأة وأكثر تأثيرًا على كل مناحي الحياة؛ لأنه يحد من قدرات المواطنين والمجتمع ككل على الاستخدام الأفضل لمواردهم الإنسانية والمادية على حد سواء. (ناصف، ٢٠٢٢، ٥١).

ونظرا لأن مفهوم التنمية البشرية متغير كي يتلاءم مع مجريات العصر وقضاياه؛ فإنه قد اتصف في أواخر القرن المنصرم بالاستدامة لا سيما بعد تواتر الحديث عن الجانب الإيكولوجي في التنمية، وحق الأجيال القادمة في الاستفادة من مقدرات البيئة ومرافقها، فضلا عن الدعوات المستمرة لأنسنة الحياة المعاصرة ومناهضة كل ما يقوض المجتمع العالمي أو يعرقل تقدمه؛ مما ينعكس سلبًا على الأفراد والجماعات، ويمتد أثره على كافة الأجيال المتعاقبة كالتلوث وتغير المناخ ونقصان الموارد الطبيعية وقلة الطاقة ونضوبها وغير ذلك مما خلّفه التقدم الصناعي في وجهه المشؤوم.

ويؤكد مصطلح الاستدامة على ضرورة التوازن في جوانب التنمية المختلفة بشكل لا يؤثر على سلامة البيئة ولا يستنزف مواردها الطبيعية، ويحفظ كذلك حقوق الأجيال المتعاقبة في العيش الكريم (جادالله، ٢٠١٩، ٢٣٠). وتعرف التنمية المستدامة بأنها: اتخاذ تدابير صديقة للبيئة على نطاق عالمي بالتزامن مع التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية (Ülger& Kasap, 2025, 1).

وعلى الرغم من الاختلاف حول البداية التاريخية لمفهوم التنمية البشرية المستدامة؛ فإنه منذ عام ١٩٩٢ أعُيدتْ صياغة مفهوم التنمية البشرية، فغدا أوسع وأشمل، ثم أضيف إليه بُعد الاستدامة، ليغطي اختيارات الإنسان جميعها، وفي المجتمعات كلها، وفى مراحل التنمية كافة. ومنذ الإعداد لمؤتمر البيئة في البرازيل عام ١٩٩٢ أصبح مصطلح التنمية المستدامة عالميًّا،

وشغل الخطاب السياسي واهتم بإشكاليات نوعية الحياة، والحفاظ على مصادر الطبيعة، والالتزام نحو أجيال المستقبل (نصر، ٢٠٢٢، ١٤٠).

ويركز مفهوم التنمية المستدامة على المواءمة بين التوازنات البيئية والسكانية والطبيعية؛ لذا تنطوي على الاستخدام الأمثل وبشكل منصف للموارد بحيث تعيش الأجيال الحالية دون إلحاق الضرر بالأجيال المستقبلية. كما تعالج التنمية المستدامة مشكلة الفقر المتعلق بالسكان؛ لأن العيش في بيئة من الفقر والعوز والحرمان يؤدي إلى استنزاف الموارد وتلوث البيئة. وعليه، فإن التنمية المستدامة جوهرها الإنسان كما هو الحال مع المفهوم الأساسي للتنمية البشرية. وبناء على ذلك فقد أضيف مفهوم التنمية المستدامة إلى مفهوم التنمية البشرية ليصبح مفهوم التنمية البشرية المستدامة محطة رئيسية في تطور الفكر التنموي (السرحان، ٢٠١٩، ٢٢١).

وتعرف التنمية البشرية المستدامة بأنها: "مقاربة متكاملة ومتعددة الاختصاصات في التنمية يكون فيها الإنسان محور العملية التنموية، وتشجع التنمية البشرية المستدامة حماية فرص الحياة للأجيال الحالية والأجيال القادمة مع احترام النظم الطبيعية التي تعتمد عليها كل حياة" (جبر، ٢٠٠٩، ١٩٦). ويمكن تعريف التنمية البشرية المستدامة بأنها: استراتيجية تنموية شاملة تسعى إلى تمكين الإنسان وبناء قدراته وتوسيع خياراته في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وكذلك الصحية والبيئية والتعليمية وغيرها، مع التأكيد على الإنصاف والعدالة في توزيع الثمار سواء بين الجيل الحالي أم بين الأجيال الحالية والمستقبلية على حد سواء؛ وذلك لجعل الإنسان مؤهلا وقادرًا على استثمار المنافع التي تهيئها العولمة، ومواجهة أو تقليل التحديات التي تفرضها (شوشان، ٢٠١٦، ١٤٣).

كما تعرف التنمية البشرية المستدامة أيضًا: بأنها تمكين الناس من المشاركة الفاعلة في العملية التنموية، والاستفادة من قدراتهم بأقصى طاقة ممكنة، فضلا عن عدم تحميل الأجيال القادمة أي ديون على مختلف أشكالها سواء مادية أم اقتصادية (عاشور، ٢٠١٨، ٢٤٥). أو أنها: القدرة على تلبية الاحتياجات الحالية دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها (Soekotjo, et.al, 2025, 2).

ويتجه مفهوم التنمية البشرية المستدامة إلى محورية الإنسان في العملية التنموية، سواء تعلق ذلك ببناء القدرات أم توسيع الخيارات والبدائل، وأن هذا المفهوم تطور نتيجة لما شهده العالم من تطور اقتصادي واجتماعي، كما أنه لن يستقر بل سيظل في تطور دائم مع تطور أحوال المجتمعات المختلفة بما يتماشى مع احتياجات الناس وتطلعاتهم؛ ولذلك اكتسب صفة الاستدامة (بدير، ٢٠١٨، ١٥٧).

وترتبط التنمية البشرية المستدامة ارتباطًا وثيقًا بالديمقراطية من خلال تأكيدها على سيادة القانون والضمانات الدستورية والمساواة وتكافؤ الفرص، وحرية التعبير وتخفيف القيود على وسائل الإعلام. فضلا عن تأكيدها على المشاركة السياسية التي تضمن حرية تكوين منظمات المجتمع المدني (الجمعيات والنقابات...)، والتعددية الحزبية وحق المعارضة، والانتخابات ومراقبة عمل الحكومة (خينش، ٢٠٢٠، ٤٨٠).

من التعريفات السابقة لمفهوم التنمية البشرية المستدامة يمكن استخلاص بعض خصائصها فيما يأتي:

- استراتيجية تنموية شاملة وذات أبعاد متعددة، منها: البعد السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتقني.
- عملية تشاركية بين الفرد كعضو في المجتمع والمجتمع كنظام قائم.
- تمثل هدفا لدى جميع الدول حتى وإن اختلفت مقدرات وإمكانات كل دولة عن غيرها.
- الداعي خلف ظهورها وجود فئات مهمشة في المجتمع كالمرأة والفقراء.
- هدفها تحقيق الرفاه الاجتماعي والعيش الكريم.
- عملية جوهرية للإنسان وذات صلة مباشرة به، وتجعل من حقوق الإنسان منطلقًا أصيلا لها.
- تميل إلى الطابع العالمي في قياس مؤشراتها أكثر منه إلى المحلي، رغم خضوعها إلى السياق المحلي من حيث الإمكانات المتاحة.
- تركز على عملية المواءمة بين التوازنات البيئية والموارد البشرية المادية الطبيعية وغير الطبيعية.
- عملية مستمرة ونسبية ومتغيرة بتغير مستحدثات العصر وتطورات المجتمع.

ب- مبادئ ومقومات التنمية البشرية المستدامة

أوضح تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي عام ٢٠٠٠ أن حقوق الإنسان والتنمية البشرية تجمعهما رؤية وهدف مشترك يتمثل في ضمان حرية ورفاهة وكرامة جميع الناس في كل مكان (human development report 2000, 2000, 1).

وفي ظل العلاقة بين التنمية البشرية وحقوق الإنسان تمخض مفهوم الحق في التنمية ليعني أنه حق من حقوق الإنسان غير قابل للتصرف، ويحق بموجبه لكل فرد ولجميع الشعوب أن تساهم وتشارك بشكل كامل في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وأن تتمتع بهذه التنمية بما في ذلك إعمال جميع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية إعمالا تامًّا، وما دام الإنسان هو موضوع التنمية، فإن الأفراد والشعوب يتمتعون بحق المشاركة والمساهمة

الواعية والهادفة والحرة لتحقيق رفاهيتهم ورفع مستوى معيشتهم، وذلك من خلال مناقشة وإقرار وتنفيذ كافة خطط وبرامج التنمية، ويجب أن تنعكس السياسات التنموية في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية على تحقيق تقدم الإنسان وتمتعه بفوائد هذه السياسات، والحق في التنمية هو حق للدول وواجب في الوقت ذاته، ويجب على جميع الدول أن تقوم بإرساء ووضع سياسات إنمائية وطنية يكون هدفها التحسين المستمر والمتواصل لرفاهية جميع السكان؛ وذلك على أساس عملية المشاركة الكلية والجزئية – من قبل الأفراد والجماعات – في التنمية، وفي توزيع فوائدها الناتجة توزيعًا عادلا، ولأن الحق في التنمية هو حق من حقوق الإنسان غير قابل للتصرف فإن جميع أفراد المجتمع لهم نفس الفرص المتكافئة وعلى نفس القدر من المساواة في التمتع بذلك الحق (زيداوي، ٢٠٠٧، ١٤).

يتبين مما سبق أن مكتسبات حقوق الإنسان تعد مقومًا رئيسًا من مقومات التنمية البشرية؛ إذ لا يتصور السير في خطى التنمية البشرية دون أن يتمتع الفرد في المجتمع بحقوق الإنسان الأصيلة من حرية وعدالة اجتماعية وكرامة إنسانية، وعدم التمييز العنصري على أي أساس، وحرية التعبير والاعتقاد والمشاركة في صنع القرار، والتحرر من الفقر والظلم وانتهاك سيادة القانون، والتمتع بما تحويه العدالة الاجتماعية من مبادئ على قمتها مبدأ تكافؤ الفرص بين الجميع.

وفي إطار إرساء مقومات وترسيخ مبادئ التنمية البشرية المستدامة، صرح تقرير التنمية البشرية عام ٢٠١٤ بأن من أهم سياسات درء المخاطر وبناء المنعة: الوقاية من الصدمات، وتحصين الإمكانات، وحماية الخيارات، وتشتمل الأخيرة على الحماية الاجتماعية، واستحداث فرص العمل، وبناء التماسك الاجتماعي والكفاءات، ومعالجة التمييز عبر تغيير القوانين والأعراف، والتعافي من الأزمات والنزاعات. وفي السياق ذاته خلص التقرير إلى أن من أبرز المبادئ الأساسية والأسس الداعمة لتلك السياسات ما يأتي: (تقرير التنمية البشرية، ٢٠١٤، ٢٦-٢٩)

(١) **مبدأ الالتزام بالجميع:** أي أن جميع الأفراد متساوون في القيمة الإنسانية ويحق لكل فرد الحماية والدعم؛ لذلك لا بد من الاعتراف بأن الأكثر عرضة للمخاطر؛ أي الأطفال وذوي الإعاقة يحتاجون إلى المزيد من الدعم ليتساووا مع الآخرين في فرص الحياة، ومبدأ الالتزام بالجميع قد يعني عدم تساوٍ في العناية والاستحقاق لأن الالتزام بالجميع بالتساوي يعني عدم التساوي في المعاملة لصالح الأضعف. وجوهر التنمية البشرية هو في إتاحة فرص الحياة المتساوية للجميع، على أساس مبدأ كانْط الذي يقول بالمساواة بين الجميع في القيمة الإنسانية،

وهذه المساواة مكرسة في ميثاق الأمم المتحدة. وهذا يعني تمكين جميع الأفراد ليعيشوا الحياة التي ينشدونها، وللسياسات الاقتصادية والاجتماعية أثر على فرص حياة الأفراد وإمكاناتهم. ويهيئ السعي إلى تحقيق هدفَي الإنصاف والعدالة الظروف المؤازرة لبناء الكفاءات الاجتماعية ويعمّق التماسك الاجتماعي، ويحدّد مدى نجاح السياسات وأنظمة الحكم في توسيع آفاق الأفراد، ومدى القدرة على بناء التضامن وتجنّب التجزئة والتمييز في المجتمع.

(٢) **إعطاء الأولوية للإنسان:** ولا يقتصر إعطاء الأولوية للإنسان على اعتماد سياسات محورها الإنسان، بل يشمل تمكين الأفراد من التأثير على السياسات المعتمدة، فيتمتّع جميع أفراد المجتمع بكامل حقوقهم كمواطنين، ويتسنى لهم إبداء رأيهم في وضع السياسات. ويتطلب العمل على درء المخاطر الأخذ برأي الفئات الضعيفة.

(٣) **الالتزام بالتحرك الجماعي:** تطلّب مواجهة التحدّيات الماثلة في الوقت الحاضر التحرك الجماعي، فعندما يتحرك الأفراد ضمن الجماعة تتضافر إمكاناتهم وخياراتهم الفردية للتصدّي للمخاطر، وتسهم منعة الجميع في تعميق مكاسب التنمية وجعلها أكثر استدامة. وهذا ينطبق على الدول أيضًا، عندما تعمل معًا لدرء المخاطر العابرة للحدود. وعلى هذا الكوكب الذي يضم الجميع، تؤثّر قرارات الأفراد على حياة الآخرين ومستقبل الإنسانية فلا بد من التوافق على معايير اجتماعيّة تكرّس مسؤوليّة متبادلة، يتحمّلها الجميع عن الجميع. وهذا يتطلب التزامات عالميّة ووطنيّة ومحليّة بدرء المخاطر ومساندة الذين يعانون من الشدائد.

(٤) **التنسيق بين الدول والمؤسسات الاجتماعية:** فقد آن الأوان للنظر في القضايا الهيكلية الأوسع نطاقًا، وفي علاقة التفاعل بين الدول والأسواق، وبين الدول والقوى العالميّة؛ من أجل البحث في نطاق الحيّز العام والحيّز الخاص. والمخاطر اليوم متجذرة ومستحكمة. فقد أدّت العلاقات العالميّة عبر الجبهات المتعدّدة إلى انصهار أجزاء كبيرة من مجالات السياسة الوطنيّة التي كانت منفصلة في الماضي في حيّز عالمي آخذ في التوسّع، تغلب عليه الثقة المفرطة في قيمة الأسواق غير المقيّدة بضوابط وكفاءتها.

وتشير الأدبيات إلى أنه قد تم اشتقاق مجموعة من المبادئ العامة والركائز التي استندت إلى تلك الأسس والمبادئ الأساسية– سالفة الذكر– المشتمل عليها التقرير؛ وهذه المبادئ العامة للتنمية البشرية المستدامة تتمثل في الآتي: (الأشقر، ٢٠٢١، ٢٨٥–٢٨٦) (أبو تجار، ٢٠٢٣، ٧٢)

التمكين والمساءلة: ويتحقق هذا المبدأ من خلال جميع الممارسات والإجراءات التي من شأنها توسيع القدرات، والخيارات المتاحة أمام الأفراد للمشاركة في صنع القرارات والموافقة

عليها، وفي تحقيق التنمية والاستفادة من نتائجها في أجواء من الشفافية والوضوح، وفي ظل نظم معلومات كافية ومتاحة أمام المجتمع بكل فئاته؛ لتقييم القرارات المتخذة والوقوف على نتائج تنفيذها.

المشاركة والتعاون: ويتحقق هذا المبدأ من خلال التنسيق بين مختلف الأطراف ذات الصلة بعملية التنمية تأثيرًا وتأثرًا، وتوحيد جهودهم واستثمار طاقاتهم، وتكامل أدوارهم أفرادًا ومنظمات وهيئات ودول؛ حيث تهتم التنمية البشرية المستدامة بالطرق التي يعمل بها الناس معًا، ويتعاونون فيما بينهم في ظل الشعور بالانتماء، وبوجود هدف ومعنى للحياة مع تقديم التحفيز المناسب لإنجاز المهام التي تتعلق بتحقيق هذا الهدف، كما أن خلق مستقبل للجميع يساهم في بنائه الجميع هو من ضرورات التنمية البشرية ولا بد أن يكون هدفًا استراتيجيًّا لجميع بلدان العالم.

العدالة والإنصاف: ويتحقق هذا المبدأ من خلال إتاحة الفرص والحقوق والحريات المتساوية أمام الجميع؛ لتنمية المهارات وزيادة الإمكانات بما يحقق زيادة في دخل الفرد، ويسهم في نشر ثقافة الديمقراطية بين جميع أبناء المجتمع؛ وبالتالي بناء مجتمع ديمقراطي حرّ وعادل وقائم على أساس احترام الكرامة الإنسانية والعدل الاجتماعي والمساواة بين جميع أفراد المجتمع.

الاستدامة: ويتحقق هذا المبدأ من خلال تلبية احتياجات الجيل الحالي دون الجور على حق الأجيال المقبلة في التحرر من الفقر والحرمان وفي ممارسة قدراتها الأساسية حيث إن من يجني الثمار لا بد أن يطور مصدر هذه الثمار وأن الجميع شركاء في التنمية.

تحقيق الأمن: وبخاصة أمن المعيشة؛ فالأفراد يحتاجون أن يتحرروا مما يهدد حياتهم ويقوِّض فرص نموهم وتطورهم مثل المرض أو التقلبات الضارة المفاجئة في حياتهم، ومن أهداف التنمية البشرية المستدامة القضاء على الفقر وخلق الوظائف واستدامة الرزق وسبل العيش وحماية البيئة وتجديدها وكذلك الاهتمام بالتعليم والثقافة وتطوير إمكانات أفراد المجتمع.

ويتبين مدى الترابط الوثيق بين تلك المبادئ إذ إن الاستدامة والإنصاف متشابهان من حيث الجوهر؛ حيث يُعنَى كل منهما بعدالة التوزيع. والمشاركة والتعاون لخلق مستقبل للجميع لا يكون فاعلا إلا في ظل أمن المعيشة، ومقدرات المعيشة تضيع إذا غابت المساءلة والمحاسبية، ولا يتصور وجود المحاسبية إلا في ظل تفعيل التمكين.

ج- أهداف التنمية البشرية المستدامة

تسعى التنمية البشرية المستدامة في المقام الأول إلى زيادة قدرات الأفراد التعليمية والصحية بما يساهم في زيادة إنتاجهم ودخولهم وتحقيق الرفاهية لهم في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص بالمجتمع من حيث استفادتهم من ثرواته والمساهمة في زيادة مقدراته حاليًا أو مستقبلا، وذلك في إطار الحفاظ على الثروات القومية بما يضمن استمرارية التنمية فيها. وتتبنى التنمية البشرية المستدامة تحقيق هدفيْن رئيسيْن تسعى كافة الدول لتحقيقهما، وهما: تكثيف الجهود نحو تطوير مهارات القوى العاملة المحلية وتنمية قدراتها الإبداعية، وتقليص الفجوة بين مخرجات التعليم العالي والمهني والفني ومتطلبات سوق العمل (البغدادي، ٢٠٢٤، ٦٤٤-٦٤٨).

ومن جانب آخر تهدف التنمية البشرية المستدامة إلى التوافق والتكامل بين البيئة والتنمية من خلال ثلاثة أنظمة، هي: نظام حيوي للموارد، ونظام اقتصادي، ونظام اجتماعي، ويعني النظام الأول القدرة على التكيف مع المتغيرات الإنتاجية البيولوجية لموارد عملية التخليق والإنتاج؛ لتكوين الموارد الاقتصادية بطريقة منظمة وليست جائرة الاستخدام، أما النظام الاجتماعي فيعني توفير العدالة الاجتماعية لجميع فئات المجتمع، وأخيرًا النظام الاقتصادي وهو يعني القدرة على تحقيق معادلة التوازن بين الاستهلاك والإنتاج؛ لتحقيق التنمية المنشودة التي تهدف إلى التحسين المستمر في نوعية الحياة، والقضاء على الفقر المدقع (Extreme poverty) داخل المجتمع، والمشاركة العادلة في تحقيق مكاسب للجميع، وتحسين إنتاجية الفقراء، وتبني أنماط إنتاجية واستهلاكية مستحدثة، والانضباط في الأساليب والسلوكات الحياتية للمجتمع (جادالله، ٢٠١٩، ٢٤٢-٢٤٣) (Piwowar-Sulej, et.al, 2024, 340).

وفي الآونة الراهنة، يأتي مفهوم التنمية البشرية المستدامة ليمثل انتقالة من التنمية الشاملة محدودة المعالم والأهداف إلى تنمية بشرية ذات صفة توزيعية للمنافع، ومؤكدة على حقوق الإنسان وخياراته؛ ولذلك كان لها جملة من الأهداف التي يمكن سردها على النحو الآتي: (تقرير أهداف التنمية المستدامة ٢٠٢٥، ٢٠٢٥، ٧-٣٥)

- القضاء على الفقر بجميع أشكاله في كل مكان.
- القضاء على الجوع وتوفير الأمن الغذائي والتغذية المحسنة، وتعزيز الزراعة المستدامة.
- ضمان تمتع الجميع بأنماط عيش صحية، وبالرفاهية في جميع الأعمار.
- ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز التعليم مدى الحياة للجميع.
- تحقيق المساواة بين الجنسين، وتمكين كل النساء والفتيات.
- ضمان توافر المياه وخدمات الصرف الصحي للجميع، وإدارتها إدارة مستدامة.

- ضمان حصول الجميع بتكلفة ميسورة على خدمات الطاقة الحديثة الموثوقة والمستدامة.
- تعزيز النمو الاقتصادي المطرد والشامل للجميع والمستدام، والعمالة الكاملة والمنتجة، وتوفير العمل اللائق للجميع.
- إقامة بُنى تحتية قادرة على الصمود، وتحفيز التصنيع المستدام الشامل للجميع، وتشجيع الابتكار.
- الحدّ من انعدام المساواة داخل البلدان وفيما بينها.
- جعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع وآمنة وقادرة على الصمود ومستدامة.
- ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدامة.
- اتخاذ إجراءات عاجلة لمكافحة تغير المناخ وآثاره.
- حفظ المحيطات والبحار والموارد البحرية واستخدامها على نحو مستدام لتحقيق التنمية المستدامة.
- حماية النظم الإيكولوجية البرية وترميمها وتعزيز استخدامها على نحو مستدام، وإدارة الغابات على نحو مستدام، ومكافحة التصحر، ووقف تدهور الأراضي وعكس مساره، ووقف فقدان التنوع البيولوجي.
- التشجيع على إقامة مجتمعات مسالمة لا يهمش فيها أحد من أجل تحقيق التنمية المستدامة، وإتاحة إمكانية وصول الجميع إلى العدالة، وبناء مؤسسات فاعلة وخاضعة للمساءلة وشاملة للجميع على جميع المستويات.
- تعزيز وسائل التنفيذ وتنشيط الشراكة العالمية من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

د- أبعاد التنمية البشرية المستدامة

أوضح تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢ الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في تعريفه للتنمية الإنسانية بأنها عملية توسيع الخيارات. وفي كل يوم يمارس الإنسان خيارات متعددة بعضها اقتصادي وبعضها اجتماعي وبعضها سياسي وبعضها ثقافي؛ وحيث إن الإنسان هو محور تركيز جهود التنمية فإنه ينبغي توجيه هذه الجهود لتوسيع نطاق خيارات كل إنسان في جميع ميادين سعيه، والتنمية الإنسانية عملية ومحصلة في الوقت ذاته؛ فهي تهتم بالعملية التي يجري من خلالها توسيع الخيارات، وتركز على النتائج التي تم تعزيزها (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٢، ١٣).

وتمثل التنمية الإنسانية وفق هذا التعريف مفهومًا بسيطًا، ولكنه ينطوي على دلالات بعيدة الأثر؛ أولها- تتعزز الخيارات الإنسانية حينما يكتسب الناس القدرات، وتتاح لهم الفرص لاستخدامها، ولا تسعى التنمية الإنسانية لزيادة القدرات والفرص فقط، ولكنها تسعى أيضًا

لضمان التوازن المناسب بينهما؛ من أجل تحاشي الإحباط الناجم عن فقدان الاتساق بينهما. ثانيها- كما أشير ضمنًا ينبغي النظر إلى النمو الاقتصادي على أنه وسيلة وإن كانت هامة وليس بوصفها هدفًا نهائيًّا للتنمية فالدخل يسهم إسهامًا هامًّا في رفاه الإنسان بمفهومه الواسع إذا تحولت منافعه إلى حياة أفضل متعة إلا أن زيادة الدخل ليست غاية في حد ذاتها. ثالثها- يهدف مفهوم التنمية الإنسانية بتركيزه على الخيارات إلى الإشارة ضمنًا إلى أنه يتعين أن يؤثر الناس في القرارات والعمليات التي تشكل حياتهم فيجب أن يشاركوا في مختلف عمليات صنع القرار وتنفيذ القرارات ومراقبتها وتعديلها حينما يكون ذلك ضروريًّا؛ من أجل تحسين نتائجها (تقرير التنمية الإنسانية العربية، ٢٠٠٢، ١٣-١٤).

بذلك؛ يمكن القول إن التنمية البشرية تنطوي على بُعديْن أساسييْن: الأول- يهتم بتنمية قدرات الإنسان وطاقاته البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية والمهارية والروحية في مختلف مراحل الحياة، والثاني- أن تحقيق التواصل والاستدامة في التنمية البشرية يتوقف على مدى النجاح في استثمار الموارد والمدخلات والأنشطة الاقتصادية التي تولد الثروة والإنتاج في عملية تنمية القدرات البشرية، والاهتمام بتطوير الهياكل والبنى المؤسسية التي تتيح المشاركة والانفتاح بمختلف القدرات لدى الناس (الشناوي، ٢٠٢٢، ٥٦٤).

ويتعدى فهْم التنمية البشرية المُستدامة مجرد التوفيق بين البيئة والتنمية، فالتنمية البشرية المُستدامة لها عدة أبعاد مترابطة (البعد السياسي، والبيئي، والاقتصادي، والاجتماعي، والتقني)، ولكي تستديم التنمية لا بد من التوازن والتفاعل بين هذه الأبعاد، وعند النظر إلى تلك الأبعاد على أنها دوائر متداخلة نجد أن نقطة التقاطع عند المركز تمثل رفاهية الإنسان، فكلما اقتربت هذه الدوائر من بعضها ازدادت منطقة التقاطع بشرط أن تكون مكملة لبعضها لا على حساب بعضها، فلا تركز التنمية البشرية المستدامة على البعد الاقتصادي أو حتى البيئي فقط، بل تشتمل على أبعاد متعددة ذات ارتباط بحياة الإنسان (ناصر، ٢٠٢٢، ١٩٥٢).

وبمطالعة الأدبيات حول أبعاد التنمية البشرية المستدامة ومحاولة الجمع بينها، يمكن عرض تلك الأبعاد فيما يلي:

- **البعد الاقتصادي**: ويشتمل هذا البعد على الجانب الاقتصادي في التنمية البشرية المستدامة؛ حيث يعكس مدى إمكانية إنتاج سلع وخدمات بشكل مستمر يحقق التوازن في جميع مراحل النشاط الاقتصادي ويمنع حدوث خلل في تلبية احتياجات الأجيال القادمة. والبعد الاقتصادي يشتمل على كثير من الموضوعات، منها: حسن استثمار الموارد الطبيعية والحد

من استنزافها، والحدّ من التفاوت في الدخول، وتعديل أنماط الاستهلاك لتصبح أكثر استدامة (خليفة وإبزاقة، ٢٠٢٢، ٦٠-٦١).

- **البعد الاجتماعي:** ويتمثل في القضايا ذات الصلة المباشرة برأس المال البشري؛ لأن التنمية البشرية المستدامة تنطلق من الإنسان، وغايتها الإنسان. ويبرز البعد الاجتماعي في التنمية البشرية المستدامة من خلال أمور من بينها: محاولة التثبيت النسبي للنمو الديمجرافي، وتوزيع السكان بصورة مخططة؛ من أجل الوصول إلى التوازن بين النمو الديمجرافي والنمو الاقتصادي. والاستخدام الكامل للموارد البشرية. والاهتمام بالصحة والتعليم. وتوفر نظام حكم رشيد. وضبط السلوك الفردي وتنمية الجانب الأخلاقي لدى الأفراد وتنظيم العلاقات. والتوسع في مفاهيم الكوكبية والمواطنة العالمية (خليفة وإبزاقة، ٢٠٢٢، ٦١).
- **البعد السياسي:** حيث تبلورت علاقة محددة بين التنمية السياسية بمفهومها الخاص والتنمية البشرية كمفهوم عام، ومن الصعب أن تنجز عملية التنمية البشرية المستدامة – القائمة على التشاركات المجتمعية– أهدافها دون أن تكون الديمقراطية ركنًا أساسيًّا من أركان النظام الاجتماعي. ويبرز البعد السياسي في التنمية البشرية المستدامة في عدة أمور منها: الدور القوي والفاعل لمؤسسات الدولة المدنية الحديثة، من خلال أداء حكومي فعال. وعملية مشاركة سياسية قوية، وبناء اجتماعي متماسك، ورؤية وطنية واضحة المعالم وشاملة وغيرها (ناصر، ٢٠٢٢، ١٩٥٢– ١٩٥٣).
- **البعد البيئي:** ويتمثل في استدامة البيئة كمورد للإنسان وسبل الحفاظ عليها؛ واتخاذ التدابير في ذلك، مثل: حماية التربة من الإتلاف جرّاء استعمال المبيدات وتدمير الغطاء النباتي، ومكافحة التصحر والجفاف. وحماية الموارد الطبيعية كالغابات والتربة ومصايد الأسماك والمياه، وتحسين شبكات المياه وتجنب تلوثها. وحماية المناخ من الاحتباس الحراري وذلك للمحافظة على درجات الحرارة الكونية والتقليل من التلوث. وإدارة المخلفات الخطرة والنفايات الصلبة والمياه المستخدمة. وحماية ملاجئ الأنواع البيولوجية من حيوانات أو نباتات أو غير ذلك، وصيانتها من الانقراض. وتجنب الإسراف في استخدام الأسمدة الكيماوية والمبيدات التي تهدد الحياة البرية والمائية والأغذية البشرية (ناصر، ٢٠٢٢، ١٩٥٤-١٩٥٥).
- **البعد التقني:** والذي أضيف إلى التنمية البشرية المستدامة بعد تنامي صناعة التكنولوجيا واتساع وجودها وتزايد تأثيراتها على الإنسان، ويظهر هذا البعد في عدة إجراءات، منها: استعمال تكنولوجيا نظيفة في المرافق الصناعية، بحيث تقلص من استخدام الطاقة، وانبعاث الغازات، ومن الموارد الطبيعية إلى أدنى حدّ. والأخذ بالتكنولوجيا المحسنة وبالنصوص القانونية الفعالة (أبو تجار، ٢٠٢٣، ٧٣).

- **البعد الثقافي:** حيث تم الاعتراف بالتنمية الثقافية كبعد من أبعاد التنمية المتكاملة للبشر؛ لأنها تهدف إلى بناء الإنسان بناءً معنويًّا إلى جانب إثرائه بالقيم الروحية، والتقاليد الأصيلة ومحو الأمية الثقافية، وبناء المواطن المستنير الذي يبدع ويبتكر، ويسهم في بناء الدولة العصرية الحديثة، إضافة إلى إشاعة التفاؤل والإشراق، وإزالة الضغوط النفسية والاجتماعية، وتحقيق جو ديمقراطي حرّ تزدهر فيه كل طاقات الفكر الخلاّق والإبداع الفني الرفيع؛ من أجل بناء الإنسان (محمدأحمد، ٢٠١٨، ١٧-١٨).

وبناء على ذلك؛ يمكن استخلاص بعض الموضوعات ذات الصلة بالبعد الثقافي للتنمية البشرية المستدامة مثل: قضايا التكيف الثقافي والجمع بين الأصالة والمعاصرة. وحل أزمة الهوية الثقافية لدى الشباب في عصر الانفتاح العالمي. وتسريع وتيرة التقدم المجتمعي مع ظروف الحياة الجديدة بعد الثورات المعرفية المتواترة. ومواكبة التقدم التكنولوجي والتعامل مع تداعياته على القيم الثقافية. وإحداث التوازن بين القيم الفردية والقيم الاجتماعية والقيم العالمية. والتخلص من العوائق الثقافية التي تعرق عمليات المشاركة على أوسع نطاق. والعمل على استعادة الثقة في التراث الثقافي للمجتمع، وتنمية قدرات العقل في بناء الحضارة من خلال محو الأمية الثقافية.

هـ- سبل تحقيق التنمية البشرية المستدامة

يعد التعليم من أهم وسائل تنمية القوى البشرية التي تصنع التنمية وتحدد معالمها؛ لما له من دور في زيادة الإنتاجية ورفع الاستثمار والادخار، والمساعدة في التغيير التقني والتكنولوجي، والمساهمة في تنمية القدرات والمهارات للأفراد، وتنمية الطموح الشخصي والتنافس والإبداع، كما أن التعليم يكمل أدوار المدخلات الأخرى في عملية الإنتاج، ويشجع على إسهام المرأة في النشاط الاقتصادي، ويساعد في تحسين الصحة وتربية الأولاد، ويعين في تحسين وتوزيع الدخل وتكافؤ الفرص، كما يسهم في الحصول على فرصة عمل (بدير، ٢٠١٨، ١٧٠). ويحقق التعليم أهداف التنمية البشرية المستدامة وأبعادها من خلال عدد من الوسائل، منها: التدريب، وتعميم التعليم الابتدائي، والبحث العلمي، وإصلاح المناهج وتطويرها، والاهتمام بالتعليم الفني والتقني، وتحديد مخرجات التعليم التي تتسق مع متطلبات سوق العمل وغيرها (بدير، ٢٠١٨، ١٧٥).

والتعليم أحد أبعاد مؤشر التنمية البشرية المعتمد من برنامج الأمم المتحدة الإنمائي؛ إذ إن مؤشر التنمية البشرية يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية: الصحة كما تُقاس بمتوسط العمر المتوقع، والتعليم كما يُقاس بسنوات الدراسة المتوقعة ومتوسط سنوات الدراسة، ومستويات المعيشة كما

يحددها الناتج المحلي الإجمالي الإقليمي (GRDP) للفرد ونصيب الفرد من الإنفاق، وتُعتبر الصحة والتعليم ومستويات المعيشة عوامل اجتماعية واقتصادية. هذه العوامل حاسمة للرفاهية الاجتماعية والاقتصادية للفرد أو المجتمع، وكثيرًا ما تُستخدم لتقييم وقياس الوضع الاجتماعي والاقتصادي العام وتطور الأفراد والمجتمعات والدول (Sasmita, et.al, 2023, 12-13).

وتشكل مسألة المساواة بين الجنسين في التعليم وتأهيل الكفاءات المطلوبة لمشروعات التنمية الاجتماعية والاستدامة التربوية خطوة جادة على طريق التنمية البشرية المستدامة وتحقيقها على أرض الواقع، وفي هذا يُؤكّد Korkmaz & Özyeşil (2024) على أهمية المساواة بين الجنسين، ليس فقط للنمو الاقتصادي، بل أيضًا للتنمية الاجتماعية والاستدامة. وهذا يُشير إلى ضرورة اعتماد الدول نموذج نمو اقتصادي أكثر توازنًا واستدامة، من خلال التركيز ليس فقط على المؤشرات الاقتصادية، بل أيضًا على المساواة بين الجنسين (Korkmaz & Özyeşil, 2024, 668).

كما أن الاستثمار في الصحة العامة له أهمية كبيرة من حيث توفير الخدمات الصحية بعدالة لجميع الأفراد باعتباره محركًا أساسيًّا لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وأحد العوامل المساهمة في تحقيق الرخاء والازدهار والأمن على المستوى القومي، والاستثمار في الصحة يرتبط بالتحسن في معدل العمر المتوقع عند الميلاد وتحسين جودة الحياة وزيادة الإنتاجية الاقتصادية ومعدلات المشاركة في سوق العمل وتوفير فرص عمل مناسبة، فضلا عن تحقيق العدالة الاجتماعية والاستقرار السياسي (البغدادي، ٢٠٢٤، ٦٤٧).

وتحتل المشاركة الواقعية لأفراد المجتمع في صنع القرار مكانة عالية بين وسائل وسبل تحقيق التنمية البشرية المستدامة؛ لأنها تدلّ دلالة واضحة على تمكينهم، والنظر إلى عملية المشاركة (من منظور التنمية البشرية) ليس على أنها مجرد وسيلة لتنفيذ البرامج بصورة فاعلة فحسب، وإنما هدف بحد ذاته (التنمية الذاتية للناس). وتصير المشاركة هدفًا إذا أسهم الناس بشكل مباشر في تنفيذ مشاريع وبرامج التنمية بشكل كفء. وتنطوي المشاركة على تمكين الناس؛ أي تفويض السلطات إلى الناس واكتسابهم للمعرفة والقابلية على دراسة الخيارات وصنع القرارات والنهوض بتنفيذها. وتتخذ المشاركة طيفًا واسعًا من الصيغ، وتعد المشاركة المقترنة بالمحاسبية والمسؤولية الجماعية الصيغة الأكثر فاعلية؛ فهي لا تشترط اتخاذ القرارات فحسب وإنما المسؤولية التامة عن نتائجها الإيجابية والسلبية، والعمل على تحقيق الغايات والأهداف المشتركة (الحيالي وحمادي والحيالي، ٢٠١١، ٢٨٠).

ويتطلب تحقيق التنمية البشرية المستدامة في مجتمع ما سيادة الديمقراطية والحرية الثقافية؛ لما لهما من دور في إطلاق عنان الفكر الإنساني للتفكير والإبداع، والمشاركة في الاختيارات والقرارات بعيدًا عن الكبت والخوف والقهر. فالتنمية البشرية تتطلب أكثر من مجرد رفع الدخل، والحكم الصالح المؤهل لتحقيقها لا يقتصر على إقامة مؤسسات عامة، بل يستوجب توفير أجواء العدالة والشفافية والحرية لها والديمقراطية. والحرية الثقافية جزء حيوي من التنمية البشرية؛ لأنها تمكن الإنسان من اختيار هويته دون خسارة احترام الآخرين، أو التعرض للاستبعاد من خيارات أخرى (كنار، ٢٠٢١، ٧٥٣).

وفي سياق الحديث عن سبل تحقيق التنمية البشرية المستدامة من خلال رؤية إنمائية محورها الولاية على الذات لكل فرد في العالم الفسيح؛ نوّه تقرير التنمية البشرية ٢٠٢٣-٢٠٢٤ الذي يحمل عنوان "الخروج من المأزق. صورة التعاون في عالم الاستقطاب" إلى أن طريقة حديثنا عن البشر وقياسنا لتنميتهم يجب ألا تقتصر على إنجازات الرفاه كما يقيسها دليل التنمية البشرية، وغيره من المؤشرات التقليدية. بل علينا أن نذهب أبعد، علينا أن نشمل الولاية على الذات؛ أي طاقات البشر الفريدة وغير المحدودة لوضع الأهداف والالتزامات والقيم، ولإعادة وضعها حسب مقتضى الحال؛ وقدراتهم على اتخاذ خيارات يحركها العقل، تساهم في رفاههم أو تمس به؛ وتوخيهم، آخر الأمر، حياة ذات غاية تتجاوز حدودهم الفردية (تقرير التنمية البشرية ٢٠٢٣-٢٠٢٤، ٢٠٢٤، ٢٤).

ويشير التقرير عن حالة الواقع التي يعيش العالم فيها، موضحًا أنه تكاد الخطط الإنمائية تخلو من أي إشارة صريحة إلى الولاية على الذات. والنتائج ليست بخفية. فتصاعدت مع الفجوات في الولاية على الذات اتجاهات مقلقة إزاء الأعراف والممارسات الديمقراطية، وانتشر الاستقطاب، وانخفضت ثقة الجمهور في الحكومات والمؤسسات الدولية. وحتى التعاون الدولي ينحو إلى مزيد من التسييس. ومؤسساتنا تتعثّر بفعل هذه الفجوة في الولاية على الذات (تقرير التنمية البشرية ٢٠٢٣-٢٠٢٤، ٢٠٢٤، ٢٤).

المحور الثالث: المنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي (سماته وعلاقته بالتنمية البشرية المستدامة).

يتعرض هذا المحور من البحث إلى العلاقة بين الاتجاه الطبيعي الروسوي والتنمية البشرية المستدامة، مبينًا فيه سمات المنهج الإصلاحي في الاتجاه أولا، ثم توضيح جدلية العلاقة القائمة بين الاتجاه كأحد النماذج الفلسفية الداعمة لقضايا التنمية البشرية المستدامة، والمؤسسة لها حتى قبل بلورة المصطلح كمفهوم مستقر في الأدب التربوي.

أ- سمات المنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي

ينطوي المنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي على جملة من الآراء والأفكار والتعاليم الروسوية التي يُشتَقّ منها سياسات يمكن تبنيها، وإجراءات يمكن تنفيذها؛ من أجل تحقيق رفاهة الفرد وتقدم المجتمع في ضوء الفلسفة التربوية للاتجاه. ويتسم المنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي بكثير من الخصائص العامة والسمات التي انبثقت منها أفكار وآراء استشرافية رسمت الطريق لكثير من المفكرين والتربويين والعلماء والساسة أيضًا في العصر الحديث لبناء منظورات جديدة أو مستحدثة في الحياة المعاصرة وتنفيذ مقتضياتها على أرض الواقع؛ لذلك اعْتُبِر جان جاك روسو مؤسس التربية الحديثة، وصاحب أكثر النظريات التربوية عبقرية في كتابه "إميل"، فضلا عن أنه صاغ بإبداعه "العقد الاجتماعي" الذي يعد إنجيل الثورة الفرنسية. ويتكون المنهج الإصلاحي من الحصيلة الجامعة لتلك المنظورات التي لم تقف عند حد التربية أو السياسة فقط، بل تجاوزت ذلك إلى الحديث عن مسائل في علم النفس والاقتصاد والطبيعة والفنون والآداب والبيئة والمجتمع وإن كان للتربية فيها نصيب الأسد.

وكان الداعي وراء وضع المنهج الإصلاحي للاتجاه الطبيعي الروسوي أن روسو اعتقد أن الإنسان في الأصل صالح، وأحس ذلك الصلاح في غيره كما أحسه في نفسه، ومع ذلك فالناس في الواقع أشرار والمجتمع سيئ، أخبره بذلك كبرياؤه وعجزه أن يأتلف مع الآخرين، وهنا استفز فكر روسو تساؤلٌ مفاده: لماذا؟ ما الذي يمكن أن يُفعَل لإصلاح هذا الوضع؟ أحس روسو أنه يعرف الجواب، ويمتلك القدرة على تبيان ذلك، فالناس في أعماق نفوسهم صالحون أي كان بالإمكان أن يكونوا صالحين، وما زال بوسعهم أن يصبحوا أفضل بكثير مما هم عليه، فلماذا إذن لا يحققون إمكانياتهم الصحيحة؟ لأن تربيتهم شرّ كلّها ومحيطهم الاجتماعي شرّ بكامله، فلو أعطيتهم تربية جديدة ومحيطًا جديدًا لانقلبوا بصورة طبيعية إلى شيء يثير المحبة ويستفز الإعجاب، وإذن ففن التربية يجب أن يحقق القابليات الطبيعية في الأفراد، وعلى الفكر البشري أن يتناول غرائزهم الطبيعية وينميها بشكل سليم، تلك هي رسالة روسو ببساطتها، ولقد أنفق ما تبقى من حياته محاولا أن يعمم أفكار القرن الثامن عشر؛ باعتبارها الوسائل الناجعة لتحقيق مثل هذا التطور، ولقد أصبح رجل جيله البارز؛ لأنه قدم خطة واضحة من أجل تحقيق الحرية التي طالما رغبت فيها الطبقة المتوسطة: أولا- في الفرد بوساطة التربية، وثانيًا- في الدولة بوساطة حكومة صحيحة منظمة (راندال، د.ت، ٥٠٧).

وكان روسو يعلق أهمية كبيرة في كتابه إميل لأنه يتضمن حجر الزاوية في نظريته، فبعد أن كشف في مقالاته وفي الرسالة عن رذائل المجتمع الحديث كان يتعين عليه أن يحدد في مؤلفاته الكبرى نواحي الإصلاح التي يجب إدخالها عليه، وقد أوضح في هلويز الجديدة نموذج

الأسرة، وفي العقد الاجتماعي أسس المدينة، وبقي عليه أن يقدم نموذج الإنسان الطبيعي، وكان يعرف جيدًا أن أحدًا لا يستطيع أن يشرع في إصلاح الدنيا دون أن يسعى أولا إلى إصلاح التربية، والواقع أننا لا بد أن نبدأ بالطفل إن شئنا أن نطبق شيئًا على الناس، فإنما تتكون أخلاق المجتمع تبعًا لما نغرسه من عادات ومبادئ في نفوس النشء، وقد حرص روسو نفسه في حواراته على أن يوضح لنا كيف أن الأفكار الواردة في إميل مكملة لمبادئه ومتمشية مع فكره (المستكاوي، ١٩٨٩، ٣٢٢-٣٢٣).

ويشترك كتاب إميل مع كتاب العقد الاجتماعي في الغاية؛ ألا وهي تأسيس مجتمع عقلاني تُحترَم فيه الطبيعة الإنسانية، إلا أن الكتابَين يختلفان في الحقل الذي يقع فيه تحقيق هذه الغاية؛ أما العقد الاجتماعي فهو يهتم بالحقل الجماعي أي تأسيس الجسد السياسي الاجتماعي التعاقدي، وأما إميل فهو يعتني بإنجاز هذا الهدف في المستوى الفردي؛ أي تربية الإنسان الفرد المؤهل وجدانيًّا وأخلاقيًّا ومعرفيًّا وسياسيًّا؛ لتحقيق مشروع العقد الاجتماعي في المستوى الجماعي. هذا ما يجعل من فلسفة التربية عند روسو نظرية في سياسة التربية؛ أي نظرية في سياسة الفرد الذي سوف يكون قادرًا على تحقيق مشروع المجتمع أو الدولة المستقبلية (الخماسي، ١٩٩٧، ٥١).

ومن خلال عرض الفلسفة التربوية لروسو، يمكن استخلاص أبرز السمات والخصائص للمنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي، والتي استقيت من ثنايا فكره وتحليل كتاباته، ليس في الكتابيْن سالفي الإشارة فقط (العقد الاجتماعي، وإميل)، وإنما من كتاباته في مؤلفات عديدة أخرى من أبرزها رسالة في أثر العلوم والفنون، وخطاب في أصل التفاوت بين البشر، وتلك السمات على النحو الآتي:

- الحرية الفردية في المنهج الإصلاحي مفضية إلى الحرية الجماعية؛ ومن ثم الرفاه الاجتماعي؛ إذ يرى روسو أن الحرية هي إطاعة القانون والخضوع له والالتزام به، إلا أن القانون يقصد به ما ينبع من الفرد ويقبله بحرّية دون قيد أو شرط، ويضمن الإرادة العامة دون ضغط أو قهر.
- توطيد العلاقة بين الديمقراطية والتربية وضرورة الالتزام بالأولى؛ لتوفير نظام تربوي ناجع يسهم في تقدم المجتمع؛ يبرز ذلك جليًّا من خلال ما طرحه روسو من أن الضمانة لأن تختار الأكثرية ما فيه نفع للمجتمع كله هو أن يصبح الناس مثقفين أذكياء وحكماء، وذلك من خلال نظام تربوي رصين.

- التربية الصالحة هي التي تهدف إلى تحقيق الخير للصالح العام من خلال تربية الأفراد تربية تجعلهم يتّحدون في ظل النظام المدني مع بعضهم البعض؛ لتحقيق المصالح المشتركة وليس خدمة مصالح طبقة معينة على حساب عامة الشعب.
- القضاء على الشرور الموجودة في المجتمع، والتي تؤثر سلبًا على تربية النشء فيه، يقتضي ذلك نهج أسلوب تربوي مغاير يعيد إلى الإنسان طبيعته الأصيلة، ولا بد أن يتوافر لذلك مناخ جيد يضمن له ذلك.
- الاستثمار في المورد البشري بالمجتمع يستدعي معرفة رصينة بالطاقات البشرية فيه والعقول المفكرة منه، ومراعاة قدرات وإمكانات أفراده، وتعزيزها والعمل على تطويرها؛ لذلك استهجن روسو المربين الذين يتعاملون بغير قصد مع الطفل كراشد دون مراعاة لطفولته النقية؛ لأنهم مخطئون وإن كانوا عن عمْد فهم خاطئون.
- التربية عملية مستمرة تبدأ منذ الولادة وتنتهي بالموت ولكل مرحلة من مراحل النمو خصائص معينة؛ لذلك يجب أن تتلاءم نوعية التربية وطرقها وفق هذه المراحل الطبيعية.
- الطفل هو محور العملية التربوية ونقطة الارتكاز فيها، وتنميته هي الهدف المنشود جراء جميع تفاعلاتها وتطبيقاتها.
- نبذ العنصرية والتمييز على أساس الجنس؛ حيث تظهر النزعة الإنسانية بشكل كبير في نظرية روسو التربوية الداعية إلى ضرورة احترام الإنسان لأنه إنسان وواجب أن تحفظ حقوقه؛ لذلك يرفض التمييز بين طبقات المجتمع أو الأفراد؛ لأنهم جميعًا ينحدرون من جنس البشرية، وهذه هي أهم أسس وملامح التربية الديمقراطية التي نادى بها والتي تدعو إلى احترام الطفولة ومبادئها.
- قابلية نمط التربية للتغيير المستمر بتغيير ظروف الحياة التي لا تظل على وتيرة واحدة، بل هي قابلة للتغيير المستمر، ومن العبث بالنسبة إليه أن نربي الطفل على خلاف ذلك الأساس، فمن الخرق أن ينشأ طفل على أساس حالة ثابتة وظروف لا تتغير.
- التربية في المنهج الإصلاحي تكون على مستويين: المستوى الأول- ألا وهو التربية الخاصة؛ أي يجب أن يخصص لكل طفل مُرَبٍّ خاص، فضلا عن المستوى الثاني- وهو التربية العامة التي تتكفل الحكومة بالإشراف عليها؛ أي يكون هناك تعليم نظامي مقصود. وفي ذلك يصف روسو كتاب جمهورية أفلاطون بأنه "كتاب في التربية العامة وليس كتاب في السياسة كما يتوهمه من يحكمون على الكتب بعناوينها، بل هو أجمل سفْر في التربية خرج من يد بشر" (روسو، ١٩٥٦، ٣٠).

- الفضائل في المنهج الإصلاحي تتفق مع مبدأ الحد الوسطي الأرسطي أي عدم الإفراط أو التفريط؛ إذ يرفض روسو فكرة التطرف في تربية الطفل ومعاملته؛ حيث إنه في بعض الأحيان يصبح الطفل هو السيد الذي لا بد وأن تلبَّى جميع رغباته، أو يصبح بأحيان أخرى بمثابة العبد الذي تملى عليه أوامر الآخرين. يقول روسو عن هذه التربية: "إن الطفل يبكي حين يولد ويقضي طفولته الأولى في البكاء ونهزه أحيانًا أو نترضاه كي يسكت، أو نتوعده أو نضربه كي يهدأ، أو نفعل ما يرضيه أو نطلب منه ما يرضينا أو نخضع لنزواته أو نخضعه لنزواتنا، ولا نتخذ لنا موقفًا وسطًا فهو إما آمر وإما مأمور، وبذا تكون أولى المعاني في نفسه معنى التحكم أو معنى الاستعباد، فهو قبل أن يتعلم الكلام يأمر وقبل أن يتعلم العمل يطيع، وأحيانًا نعاقبه قبل أن يعرف فيما أخطأ بل وقبل أن يخطئ؛ وهكذا نبذر في قلبه الصغير منذ البداية بذور الشر، ثم نملأ الدنيا بالشكوى من شرِّه (روسو، ١٩٥٦، ٤٠).
- شمولية المنهج الإصلاحي؛ حيث يذهب روسو في معرض تحليله لمفهوم الخيرية الطبيعية وأسباب فسادها إلى أن الأمور متداخلة بحيث لا يمكن فصل السياسة عن الأخلاق، كما لا يمكن فصل الأخلاق عن التربية؛ وعليه فالإصلاح ينبغي أن يكون أخلاقيًّا مثلما ينبغي أن يكون سياسيًّا؛ إذ لا يمكن أن نطمح إلى تكوين مجتمع فاضل ما لم نهيئ الأفراد لذلك، وهنا يأتي دور التربية الأخلاقية كوظيفة إصلاحية في الأساس.

ب- المنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي والتنمية البشرية المستدامة: جدلية العلاقة

تظل التربية هي المُدخَل الرئيس والمكون الأصيل لكل منهج إصلاحي في أي فلسفة تربوية؛ لما لها من فاعلية وتأثير مباشر على الفرد والمجتمع معًا، حيث يكمن تأثيرها في إسهاماتها الإيجابية، والإدلاء بدلوها في التنمية البشرية، والسير قدمًا بخطى منتظمة نحو الاستدامة، ولم تكن فلسفة التربية للاتجاه الطبيعي الروسوي بِدعًا من الفلسفات التربوية الوضعية التي تطمح إلى تنمية الفرد وتقدم المجتمع؛ وعليه فإن البحث يتناول في هذا الجزء قراءة في جدلية العلاقة بين المنهج الإصلاحي في الفلسفة التربوية للاتجاه الطبيعي الروسوي والتنمية البشرية المستدامة.

والمتأمل في الفكر الطبيعي لروسو يرى أنه ينَبِّه إلى أن القلب يمثل الجوهر الباطن في الإنسان، والجوهر في الأشياء أولى بالمعرفة من أعراضها؛ وذلك لأن الحقيقة تكمن في الجوهر لا في الأعراض، وهذا المعنى هو ما عجز الفلاسفة عن إدراكه حقّا، ومن هذه الفكرة تبلورت

نظرته النقدية لمنهج التربية التقليدية في زمن التنوير، ففي اعتقاده أن منهجها – أي التربية– لا يتأسس على معرفة صحيحة بالإنسان في حد ذاته، ونتيجة لذلك غاب عنها أن مصير الإنسان – سعادته أو شقاءه – يتوقف على تلك المعرفة أولا؛ فمعرفة الإنسان تعد بالنسبة إليه جوهر المشكلات الفلسفية، وهذا ما يؤكد مرة أخرى على أنه لا يتناول أية مشكلة من المشكلات الفلسفية إلا إذا كانت مرتبطة بمصير الإنسان (كيبيش، ٢٠١٧، ١٥٨).

إن قناعة روسو بأن التطور البشري يتبع مبادئ ثابتة معينة تعني ضمنًا أن الطفل يفسد عندما يخالف مُرَبيه هذه القوانين الطبيعية للتطور. لذا، يحتاج المُربي إلى أن يكون على دراية بما يُسميه روسو "فن تكوين الإنسان" (Burch, 2017, 193). وهكذا؛ تتمحور فلسفة روسو في مجملها حول الإنسان، فروسو يحدد بوضوح تام أن موضوع قضيته هو الإنسان؛ لذلك فقد كانت معرفة الإنسان هي بداية لكل تفلسف، ومن ثم يعرض لنا لونًا من التَّربية غير قائم على نمط المجتمع، ولا على أساس التَّقاليد المدرسيَّة التَّافهة، أو على إهمال وتجاهل الطُّفولة وعدم الاعتناء بهؤلاء الأبرياء، ولكن التَّربية قائمة أوَّلا وقبل كل شيء على معرفة حقيقيَّة للإنسان (جبار، ٢٠٢٤، ٥١٦– ٥١٧).

ويتميز "الشخص الطبيعي" في رؤية روسو بأربع خصائص رئيسية: أولا– النمو الطبيعي، أي النمو وفقًا لطبيعة النمو. ثانيًا– الاستقلال، والقدرة على الاعتماد على الذات، وعدم الاعتماد على الآخرين. ثالثًا– القدرة على التكيف الاجتماعي، وتحمل المسؤوليات الاجتماعية والوفاء بها بوعي. رابعًا– القدرة على التفكير المستقل إذا توفرت له ظروف بدنية وعقلية جيدة. ولتحقيق هدف تربية الأشخاص الطبيعيين، طرح روسو ضرورة معاملة الأفراد معاملة حسنة، ومنحهم الحرية الكاملة (Shi, 2024, 47). وينبغي للتعليم أن يُعنَى بالتنمية الشاملة للطلاب ويعززها، ولفكر روسو التربوي دلالات عميقة في ذلك، إذ يُركّز على تعزيز التنمية الشاملة للإنسان الطبيعي كغاية، ويعتقد أن التربية الفكرية والتربية البدنية متكاملتان، وأن العمل يلعب دورًا هامًا في تنمية إرادة الأطفال، وتدريب أجسامهم، وتكوين شخصياتهم. وقد أشار روسو في أعماله إلى أنه على جميع أفراد المجتمع أن يتحملوا مسؤولية العمل كمسؤولية كاملة، سواء كان المواطن غنيًا أم فقيرًا، قويًا أم ضعيفًا، فما دام لا يعمل فهو فاسد (Shi, 2024, 49).

ويتناول البحث في هذه النقطة تقسيمًا علميًّا للمراحل العمرية للإنسان (الطفولة – المراهقة– الشباب)؛ كي تبرز من خلالها آراء روسو وأفكاره حول كيفية بناء الشخصية الإنسانية

وتنميتها؛ باعتبارها غاية التنمية البشرية المستدامة وهدفها ووسيلتها في آن واحد، وذلك على النحو الآتي:

❖ **مرحلة الطفولة في المنهج الإصلاحي بالاتجاه الطبيعي الروسوي وعلاقتها بالتنمية البشرية المستدامة**

اهتم روسو بإشكالية الطفولة فأولاها نصيبًا كبيرًا من العناية والرعاية. ففي مستهل مؤلفه " إميل" يقول روسو مشيرًا إلى حالة الجهل المطْبق لدينا عن الطفولة:" إننا لا نعرف شيئًا عن الطفولة. ولضلال أفكارنا عنها نزداد بالمضي في أمرها ضلالا على ضلال. وأحكم الكتّاب يوجهون إلى ما ينبغي للرجل أن يعرفه، من غير اعتبار لما يستطيع الطفل أن يتعلمه؛ ذلك أنهم ينشدون الرجل دائما في الطفل، من غير أن يراعوا ماذا يكون الطفل فعلا قبل أن يغدو رجلا؟"(روسو، ١٩٥٦، ١٨). وقد أثبت روسو نفسه كمكتشف للطفل، وصاحب تأثير قوي في مجال التعليم من خلال تركيزه على الطفل. وتُمثل مقترحاته التربوية تحديًا للأساليب التربوية المعاصرة (John, 2014, 123).

ويوضح روسو علاقة التربية بالطفولة، وكونها جوهر المنهج الإصلاحي الذي يُعنَى بالحفاظ على النفس البشرية وتنميتها والتنشئة الاجتماعية لها في تلك المرحلة؛ فيقول مبينًا ذلك: " وإن من يضيق بفترة الطفولة لا يدرك أن النوع البشري كان حريا أن يهلك لو لم يبدأ الإنسان طفلا... فنحن نولد ضعافًا، في حاجة إلى القوة، ونولد مجردين من كل شيء، في حاجة إلى العون. ونولد حمقى، في حاجة إلى التمييز. وكل ما يعوزنا حين مولدنا، ونفتقر إليه في كبرنا، تؤتينا إياه التربية. والتربية تأتينا إما من الطبيعة، أو من الناس، أو من الأشياء، فنمو وظائفنا وجوارحنا الداخلي، ذلكم هو تربية الطبيعة وما نتعلم من الإفادة من ذلك النمو، ذلكم هو تربية الناس، وما نكتسبه بخِبرتنا عن الأشياء التي تتأثر بها، فذلكم هو تربية الأشياء. كل امرئ منا إذن يتولى أمر تشكيله ثلاثة ضروب من الأساتيذ، والتلميذ الذي تتضارب فيه دروسهم المتباينة تسوء تربيته، ولن يكون على وفاق مع نفسه، أما من تتوافق فيه تعاليمهم فتنصب على أمور واحدة وتستهدف غايات واحدة، فهذا هو الذي يصل إلى مبتغاه ويعيش في وفاق مع نفسه. وهذا هو من طابت تربيته" (روسو، ١٩٥٦، ٢٦).

إن روسو يؤمن بقدسية الطبيعة، وأن التعليم يتم عن طريق ثلاثة أمور، هي: الطبيعة والإنسان والأشياء، واعتبر الطبيعة أفضل المعلمين؛ لتنمية شخصية الطفل، وتعويده على الاستقلال الذاتي. والتربية عامة يجب أن تهدف إلى التنمية الكاملة للطفل؛ ليكون رجلاً قادرًا

في المستقبل على مواجهة الحياة العامة قبل الاهتمام بإعداده لمهنة معينة (عبدالكريم، ٢٠١٧، ٢١٠-٢١١) (Burch, 2017, 195).

ويميز روسو في نظرته إلى الطفولة وعلاقتها بالتنمية البشرية بين مظهرين لها كمرحلة فارقة في حياة الإنسان، هما: البنية والوظيفة. فهو لا يحصر المسألة في امتلاك أعضاء، وإنما يتعداها إلى قدرة هذه الأعضاء على أداء وظيفتها التي تمكن الإنسان من خدمة نفسه والآخرين. فكلما نمَت وتطورت هذه الأعضاء، كان المطلوب منها أداء دورها بشكل أفضل وأكثر دقة. فالوظيفة شرط تكَوّن وتطور البنية العضوية للإنسان. إنهما مظهران لا ينفصلان. فروسو يشترط – كما هو الأمر مع البيولوجيين المعاصرين– الاستثارة والتمرين المستمر للأعضاء المراد تنميتها. فالطبيعة أرادت ذلك، والمرحلة التي خصصتها لبلوغ مقصدها هذا هي مرحة الطفولة (الخطاط، ٢٠١٥، ٢٣٨-٢٣٩).

والطفولة لديه مقدسة؛ لأنها مشتل التربية الإنسانية، ولها قانونها أو نحوها الخاص في التفتّح؛ لأن الأطفال يولدون وهم يكتسبون القدرة على التعلم؛ أي متهيئون بالفطرة لذلك، والواجب الأول والأساسي للكبار تجاه الطفولة أن يكونوا إنسانيين في مختلف مراحل نموها وحالاته، فهل هناك حكمة خارج مفهوم الإنسانية؟ على الكبار أن يحبوا الطفولة ويرعوها حق رعايتها بتوفير الأرض التي تستنبت فيها القيم الإنسانية لها وتنمو وتترعرع (بوصوار، ٢٠٢١، ٢٥٤- ٢٥٦).

من خلال ما سبق؛ يتبين كيفية تعزيز ممارسات التنمية البشرية من لدن الكبار للصغار، من خلال تقديس العملية برمتها، والحفاظ على براءتها، وتوفر مبدأ الإخلاص لكل من يريد أن ينتسب إليها، كما أن هدفها النبيل هو غرس القيم الإنسانية في نفوس الناشئة قولا وعملا واعتقادا، وغايتها الحكمة التي تلازم مفهوم الإنسانية وتضاهيها وتفسر كل معانيها.

إن الاستدامة التربوية تسمو فوق كل مصلحة خاصة، وتنأى عن الخوض في أمور عبثية غير جديرة بالاحترام والتقدير، وترتقي بالإنسانية إلى أعلى درجات التكريم، وتستنكر الاهتمام بالأشياء على حساب الأشخاص، مع أن الشيء وجد في الطبيعة له وظيفة أساسية؛ هي خدمة الإنسانية وفق قوانين طبيعية ونواميس كونية لا تحيد عن هدفها، فلماذا يحيد البشر أثناء ممارساتهم عن هدفهم في تربية أطفالهم؟، ومهما يكن مستوى الاستنكار فإن التخلص من المتاعب والأضرار لا يكون إلا بتصحيح المسار.

❖ **مرحلة المراهقة في المنهج الإصلاحي بالاتجاه الطبيعي الروسوي وعلاقتها بالتنمية البشرية المستدامة**

تنبه روسو إلى أن مرحلة المراهقة بالنسبة للفرد يحدث فيها كثير من التغيرات الفسيولوجية والاجتماعية والعقلية؛ ولذلك فإنه قد جعل المنهج الإصلاحي فيها أن يعنى بذلك كله، غير أنه صب جهده على تربية العقل؛ لأن البلوغ وما ينتابه من أمور بحاجة إلى عقل مستنير وتفكير رصين يمر بتلك المرحلة دون مشاكل أو آثار سلبية على طبيعة الفرد، والتي قد يتأثر بتداعياتها طوال حياته.

ويدلو روسو بدلوه في التنمية البشرية للمراهق، مبينًا أن هذه المرحلة تحتاج إلى تربية روحية وعاطفية للفتى إميل، إذ تبدأ أزمة المراهقة وهي ثورة عاصفة عارمة، تعلن عن هبوبها بهمهمة الشهوات المتولدة، وهذه الشهوات من حيث المبدأ ليست سيئة ما دامت تنبع من الطبيعة، بل هي ضرورية لأنها وسيلة حفظ الذات والنوع البشري؛ فهو يقول: " لم يعد إميل طفلا والمراهقة تبدأ بنذر من التغيرات في المزاج وفي الشكل وفي سحنة الوجه، فهذا هو الأوان الذي توشك أن تظهر فيه الأهواء، ولا بأس بالأهواء في حد ذاتها فهي الوسائل الرئيسية لحفظ الذات وحفظ النوع وهذان هما قوام غريزة الحياة لدينا. وتختلف سن البلوغ على حسب الأجواء والأمزجة، ولطريقة التربية المتبعة مع الأطفال ضلعٌ كبيرٌ في تأخير البلوغ أو التعجيل به (روسو، ١٩٥٦، ١٧٨).

إن طبيعة الشهوات طيبة لأنها طبيعية، ولكن بعضها غريب دخيل على الإنسان، وهو ما يأتيه من المجتمع أو من الخارج، فمنبع الشهوة طبيعي هذا صحيح ولكن ألف رافد غريب نمَّتها، إنها نهر كبير يجري دون انقطاع، ولا يكاد المرء يجد فيه بضع قطرات من مياهه الأولى، إن الشهوات الطبيعية جد محدودة، إنها أدوات حرية المرء وتعمل على حفظ نوعه، أما كل الشهوات التي تستعبده وتهلكه فإنها تأتيه من الخارج، فالطبيعة لا تعطيه إياها. ودور الأستاذ في هذا الأمر هو توجيه قدرات المراهق، فالشاب الذي أفسدته الأنانية والمتعة جاف جامد بالنسبة للغير، وعلى العكس فإن الشاب الذي احتفظ بنفسه شريفًا بريئًا هو خيّر شفيق رؤوف؛ لذا يجب إيقاظ بواكير اختلاجات الحساسية المتولدة من الغرائز في النفس (المستكاوي، ١٩٨٩، ٣٣٥).

كذلك يركّز روسو على الضمير الحيّ والشعور الرقيق الموجود لدى المراهق، باعتباره تلقّى التربية الطبيعيّة وكان بعيدًا عن لوثاء المجتمع، فالتربية عند روسو تُكتسب بالقدوة والمحاكاة، وليس بالتعليم والتلقين المدرسي في دروسٍ وكتبٍ ومقرّرات أخلاقيّة معدّة سلفًا، فهو

يرفض بشكل مطلق أي نوع من التربية يقوم على مبدأ ترسيخ حقائق أخلاقية مجرّدة للطفل، حتى وإن كانت تلك الحقائق مما يمكن أن يكون في متناول عقله وفكره. وبالنسبة للتربية الجنسيّة، يوصي روسو بعدم صدّ المراهق في هذه المرحلة، ففيها تبرز لديه الأسئلة وحبّ الاطلاع، فعلى المُربّي أن يجيبه عنها بأجوبةٍ قصيرة ومحدودة وجادّة تمثّل الحقيقة بتمامها، فأيّ كذبٍ من قبل المربّي ولو لمرّة واحدة يضيع فيه كلّ ثمرات التربية، كما يوصي روسو بالزواج المبكر، فهو الحلّ الأمثل بنظره لكثير من المشاكل والمخاطر التي قد تعتري هذه المرحلة الحسّاسة من الحياة، ولكن الزواج وإن كان أحكم تصرف وأقرب إلى الفطرة إلا أنه قد لا يكون هو الأصلح عمليًّا؛ لأن الزواج يحتاج إلى نضوج لا يتيسر في باكورة البلوغ (كريم، ٢٠٢٤، ٢٤-٢٥).

وعن البعد الاجتماعي في التنمية البشرية للمراهق يرى روسو أنه "من الخير أن تنمو الأهواء والانفعالات نموّا بطيئا، بحيث يعد بعضها للبعض الآخر، وتنتظم فيما بينها بمجرد تولدها، فإن الشاب إذا ظل طاهرًا يتفتح قلبه أولا للانفعالات الطيبة كالصداقة. إن ضعف الإنسان هو الذي يجعله اجتماعيا، وعناصر الشقاء المشتركة بيننا هي التي تدفع قلوبنا إلى الإنسانية، فما كنا لنحس أننا مدينون للإنسانية بشيء لو لم نكن بشرًا، أما كل ارتباط فهو دليل على نقص أو حاجة، ولو أن كل واحد منا لم تكن به أدنى حاجة إلى الآخرين لما فكر إطلاقًا إلى الارتباط بأحد" (روسو، ١٩٥٦، ١٧٨-١٧٩).

ويلعب الدين دورًا كبيرًا في مرحلة المراهقة؛ لذا فإن تلك المرحلة هي الأنسب من وجهة نظر روسو في تعليم الفرد القضايا الدينية التي تساعده على الاستقامة في الحياة، والانتقال به أثناء التعليم من الموضوعات الحسية إلى الموضوعات المعنوية المجردة ومنها تربية الضمير الذي يصير بعد ذلك هو معيار الحكم على الفعل. وفي ذلك يقول: " إن في قرارة النفوس مبدأ فطريًّا للعدل والفضيلة نقيس إليه أفعالنا وأفعال سوانا من الناس ونحكم عليها بالخير أو السوء وهذا المبدأ هو الذي أسميه الضمير" (روسو، ١٩٥٦، ٢١٣).

بذلك يرى روسو أن المبدأ الأساس في الأخلاق، وأن قواعد السلوك لا تأتي نتيجة لدروس فلسفية عالية، بل هي مكتوبة في أعماق كل إنسان بشكل طبيعي وبأحرف لا تمحى، ويرى أن الصوت الداخلي (الضمير) هو المبدأ الأساس للعدالة والفضيلة، والفضل يعود إليه بتأمين سعادتنا أو شقائنا، وبسماع صوته أو عدم سماعه تقرر حالتنا على الأرض؛ ومن ثم الحياة الأبدية، فقد وُهِبْنا الضمير كي نحبّ الخير، والعقل كي نتعرف إليه، والحرية كي نختار الطريقة، ولا يفرض على المتعلم في تلك الناحية أي مذهب أو ديانة، بل نترك له الخيار في

ذلك (كريبع ولقوقي ولبوز، ٢٠١٦، ٤٩-٥٠). إن روسو يعتقد أن المراهقين قادرون على فهم التجريدات الفلسفية واللاهوتية. والأهم من ذلك، أن الطفل لا يحتاج إلى دين، فهذا يسمح له بالنمو دون صراعات داخلية في اكتفاء ذاتي عقلي سعيد، وفي مرحلة المراهقة يختلف الأمر تمامًا؛ إذ إن الدين يمكن فهمه والتعرف على مقتضياته وهو ضروري في تلك المرحلة ابتغاء ضبطها (Burch, 2017, 198).

❖ **مرحلة الشباب في المنهج الإصلاحي بالاتجاه الطبيعي الروسوي وعلاقتها بالتنمية البشرية المستدامة**

بعد أن امتلك الإنسان قدرات جسمية وتحصن بقدرات عقلية وتجاوز مرحلة المراهقة بسلام، يحين له الأوان أن ينخرط في المجتمع دون أدنى خوف عليه من أن يمسه براثن الجهل والضلال، وهنا يضع المشروع الإصلاحي للفرد منهجًا أخلاقيًّا وذوقًا عاطفيًّا ما أحوج النفس البشرية إليه، فيتمثل الأخلاق في حياته العملية، ويكتسب الذوق العاطفي والنزعة الجمالية والروحية للضمير الإنساني من خلال العبادات والمعاملات، وحينئذٍ يشعر الإنسان بأنه يحتاج إلى الاقتداء بأبطال ورموز مجتمعية، ويتمسك بالدين المدني الذي يؤهله إلى الانخراط السياسي؛ باعتباره عضوا في مجتمع ذي سيادة، ويصير بذلك طرفًا في العقد الاجتماعي الذي تبنى عليه العلاقات في الدولة الحديثة، وما له من حقوق فيها وما عليه من واجبات لها.

وينظر روسو إلى مرحلة الشباب على أنها مرحلة الانخراط الاجتماعي، فما وُجِد الإنسان في الحياة كي يعيش وحيدا فريدا، فيدخل إميل المجتمع وهو ابن العشرين عامًا وحالته من البساطة والوضوح ما يؤهله إلى التعامل مع الجميع بذوق رفيع، وهنا يحين وقت مطالعة الكتب وتكوين الشاب أدبيًّا وعاطفيًّا، وتعليمه فن الجمال الذي سوف يستخدمه في حياته الأسرية بعد ذلك.

وفي هذا الشأن، يرى روسو أن هناك أوجُهًا كثيرة للتعارض بين حقوق الطبيعة علينا وبين القوانين الاجتماعية السائدة بيننا، ومن واجبنا أن نوفق بين هذين الطرفين. ويعتقد بحسب طريقته سالفة الذكر في التربية أن في استطاعتنا تأخير يقظة الرغبات والإبقاء على البراءة إلى سن العشرين، ومن الممكن على حد ظنه إطالة هذه الفترة حتى تصل إلى عمر ثلاثة وثلاثين عامًا، فلا غرابة أو مبالغة في الاعتقاد بأن إميل يمكن أن يظل حتى تلك الفترة بفضل رعاية روسو له متمتعًا ببراءته الأصلية، ولكن يرجّح روسو ألا تطول فترة هذه البراءة طويلا فالمغريات كثيرة من حولنا وسيخرج أمر إميل من بين يديه شاء أم لم يشأ، فينقاد إميل للغريزة الحيوانية العمياء (روسو، ١٩٥٦، ٢٢٠).

ويبين روسو بكل وضوح دور المربي وتأثيره على الشاب في تلك المرحلة، فيقول: " وقد أمعنت الفكر في أخلاق الناس، فوجدت أن لحظة البداية في هذا الطريق لها تأثير حاسم على سائر أيام الحياة فإن أنا تصنعت الجهل وتغاضيت، فيستغل غفلتي وضعفي ظنا منه أنه تغفلني، فيحتقرني وأكون قد تواطأت على فساده، وإن حاولت تقويمه بعد ذلك لن أفوز بطائل لأنه لن يصغى إلي بل سيكرهني ويضيق بي ذرعًا. ليس أمامي إذا سوى موقف واحد معقول أن أجعله المتصرف في أمر نفسه وأحاول أن أعصمه على الأقل من الأخطار بأن أنبهه إلى المعاطب التي تحدق به. ولئن كنت حتى الآن أتحكم فيه عن طريق جهالته، فيجب منذ الآن أن أتحكم فيه عن طريق الدراية وفتح عينيه على الحقائق. إن هذه المعلومات الجديدة غاية في الأهمية وينبغي أن تكون واضحة ونظيفة" (روسو، ١٩٥٦، ٢٢٠-٢٢١).

وفي مرحلة الشباب يحتاج الإنسان إلى الزواج من أنثى ذات صفات معينة، فيضع روسو في المنهج الإصلاحي أمورًا ذات صلة بذلك، موضحًا أن الزواج من الأنثى الصالحة التي تحتفظ بطبيعتها وخصائصها ومهاراتها، ولا تزاحم الرجال في خصائصهم هو أفضل طريق لاختيار الزوجة، فيقول:" إن جميع الملكات المشتركات بين الجنسين ليست موزعة بينهما على السواء ولكنها تتكامل هنا وهناك، فالمرأة أكمل في خصائص المرأة منها في خصائص الرجل، وكلما حاولت سلب خصائصنا تخلفت وراءنا فيها، وليس لهذه القاعدة غير شواذ قليلة يسوقها دائما في حججهم أنصار الجنس اللطيف. إن تنمية خواص الرجل لدى المرأة وإهمال خواصها الأصلية خليق أن يضر بالمرأة ضررًا واضحًا، والماكرات من النساء لا يفوتهن هذا المغزى، فيجتهدن وهنّ يحاولن سلب مزايانا أن يحافظن على مزاياهن الأنثوية الخاصة، إلا أن هذا المجهود المزدوج يثقل عليهن لتباين الجانبين، فيتخلفن في ميدانهن النسوي كما يتخلفن في ميداننا، وتفوتهن بذلك الحسنيان. صدقيني أيتها الأم الحصيفة لا تجعلي من ابنتك رجلا؛ فإن هذا يكون منك بمثابة تكذيب للطبيعة التي خلقتها امرأة، بل اجعليها امرأة صالحة أمينة، وثقي أنها ستكون بذلك أصلح لنفسها ولنا" (روسو، ١٩٥٦، ٢٤٢).

فالمرأة بنظر روسو يجب أن تخضع تمام الخضوع في الأمور العقليّة والأدبيّة والدينيّة لزوجها أو أبيها، فتتبعهما في دينها وتفكيرها، ولا حريّة لها في هذا المجال، ولا يجب أن تتثقّف إلا بما يفيدها في إسعاد زوجها وتسيير شؤون منزلها، فذهنها لا يصلح لدراسة الفلسفة والعلوم العقليّة وليس لها قوّة كافية لفهمها، وأقصى ما يمكنها دراسته هي الطبيعة والكيمياء، فأهمّ علم ينبغي أن تدرسه المرأة هو عقل الرجل وما يدور في خلده، ينبغي تعويدها على إطاعة الأوامر والنواهي، كما أنّ أهمّ صفة تتّصف بها هي ضبط الشعور والانفعالات (كريم، ٢٠٢٤، ٢٥-٢٦).

من خلال ما سبق؛ يتجلى بوضوح أن المنهج الإصلاحي في الاتجاه الطبيعي الروسوي له علاقة وثيقة بالتنمية البشرية المستدامة؛ لما له من نظرة شمولية في المنظور التربوي لمراحل تطور حياة الإنسان من المهد إلى الرشد، وفي المنظور الاجتماعي لتأكيده على أن الإنسان ما وجد في الحياة كي يعيش وحيدًا فريدًا بل ليتفاعل مع بني جنسه، وفي المنظور السياسي لما وضحه من دور في النظام السياسي لكل فرد؛ باعتباره طرفًا في العقد الاجتماعي المبرم ضمنيًّا بين الحاكم والمحكوم، وفي المنظور الاقتصادي حيث يبين أهمية الأسفار والرحلات في بناء المعرفة واكتساب الخبرة ونقل التجارب ذات القيمة المضافة اقتصاديًّا ومعرفة طبيعة الأمم والشعوب ذات القيمة المضافة اجتماعيًّا، فضلا عن عدم اعترافه بالعاطلين عن العمل من حيث أحقيتهم في الزواج وبناء الأسرة، وفي المنظور البيئي الذي يظهر في أن عدم الحفاظ على مقدرات البيئة كفيل بنقض العهد وإنهاء العقد الاجتماعي بين الحكومة والشعب صاحب السيادة، بالإضافة إلى ما يقتضيه الدين المدني من نفع الآخرين، أو على الأقل تجنب الإضرار بهم وبما لديهم.

المحور الرابع: مظاهر التنمية البشرية المستدامة في الاتجاه الطبيعي الروسوي: مقاربة تحليلية.

نُسِبَ إلى كانط مقولة:" إني أعتبر روسو نيوتن النظام الأخلاقي؛ إذ إنه اكتشف العنصر الأخلاقي الذي هو أهم عامل يكوِّن وحدة الطبيعة الإنسانية مثلما اكتشف نيوتن Newton المبدأ الذي ربط بين جميع قوانين الطبيعة الفيزيقية" (الفرحان، ١٩٩٩، ١١٩). وإذا كان من شيم الفلاسفة الكبار اعترافهم بفضل غيرهم عليهم، فقد كان كانط Kant من هؤلاء؛ إذ إنه لم يتردد في الاعتراف بفضل من سبقوه وعلى رأسهم روسو، معلنًا كانط بأن روسو قد كان السبب المباشر في تغيير نظرته إلى الإنسان؛ ومن ثم اكتشاف قيمته الحقيقية التي تكمن في كرامته؛ باعتباره إنسانًا دون النظر إلى مكتسباته العلمية أو مكانته الاجتماعية. فإذا كان لنيوتن تأثير غير مباشر في بلورة فلسفته النظرية النقدية، فإن لروسو تأثيرًا مباشرًا في التأسيس لفلسفة عملية كانت غايتها الأولى وضع الحدود الدقيقة للعقل المشروط تجريبيًّا بما يخدم الكرامة الإنسانية وفق مبدأ لا فصل فيه بين ما هو عقلاني وما هو طبيعي (كيبيش، ٢٠٢٣، ٨٦).

ويمكن القول إن روسو أنشأ علم الأنثروبولوجيا Anthropology من خلال خطابه أصل التفاوت بين الناس، والذي صوَّر فيه العلاقة بين الطبيعة والثقافة، ولعله يكون أول بحث كتب في الأنثروبولوجيا العامة، وقد قام هذا العلم نظريًّا عندما وضع روسو وبدقة عالية أهداف عالم الإنسان وميزه عن أهداف الأخلاق، وذلك حين رأى أنه عندما نريد أن ندرس البشر علينا

أن ننظر بالقرب منا، لكن لكي ندرس الإنسان علينا أن نوجه النظر إلى بعيد، علينا أن نبحث عن الفوارق لكي نكتشف، ولعل هذا هو المبدأ الأساس لعلم الأعراف البشرية، أو ما يعرف بعلم الأنثروبولوجيا كما أطلق عليه كلود ليفي شتراوس Claude Lévi-Strauss (بوصوار، ٢٠١٤، ٢٨).

ولقد سجَّل روسو نفسه في تاريخ الفكر مربِّيًا ومعلمًا وفيلسوفًا وأديبًا وثائرًا، وعلى هذا الأساس شيد مملكته الفكرية الجبارة الفياضة بكل المعاني الإنسانية النبيلة والخلاقة، لقد أحدث انقلابًا فكريًّا في عصره وفي العصور التي تتابعت بعده، وما يدهش أن علم النفس الحديث والنظريات التربوية المعاصرة قد استجابت لاندفاعات روسو العبقرية. ويظل روسو من بين الفلاسفة الذين أثّروا في البشرية كثيرًا؛ نتيجة الفكر التنويري الذي تميز به (بن صابر وبن حليلم، ٢٠٢١، ٦٣٣-٦٣٤).

ويعرّج هذا المحور على مظاهر التنمية البشرية المستدامة التي يتضمنها المنهج الإصلاحي الروسوي في ضوء فلسفته التربوية الحاكمة، تلك المظاهر التي توصل إليها البحث من خلال المقاربة بعد التحليل الفلسفي والوصفي للفلسفة التربوية؛ لذا فإن البحث يعرض نتائجه في صورة قائمة بأهم تلك المظاهر؛ وذلك على النحو الآتي:

- إذا كان مفهوم التنمية البشرية المستدامة مفهومًا مرَكبًا؛ فإن قضايا المنهج الإصلاحي الروسوي اتجهت نحو هذا المنحى، من خلال مؤلفات روسو المتعددة في ميادينها أو مضمونها تربويًّا وسياسيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا على مستوى الفرد والمجتمع.
- وضع روسو القانون الأساس لعلم الأنثروبولوجيا الثقافية من خلال خطابه في أصل التفاوت بين البشر، وهذا العلم معنيّ بالدرجة الأولى بالتنمية البشرية واستدامتها.
- أوضح روسو في كتابه إميل (التربية من المهد إلى الرشد) أن التربية عملية شاملة ومستمرة؛ من أجل الشخصية الإنسانية لا تنقطع أو تنتهي إلا بانتهاء حياة الإنسان؛ وهذا ما يتضمنه مفهوم التنمية البشرية المستدامة من حيث تحسين حياة الناس في كافة مراحلها.
- كان الداعي الأساس لوضع المنهج الإصلاحي الروسوي مكافحة الفساد بكل صوره وأشكاله في المجتمع، ويعد موضوع مكافحة الفساد من متطلبات التنمية البشرية المستدامة؛ إذ يُقوّض الفساد النمو الاقتصادي والتنمية البشرية؛ مما يجعل تدابير مكافحة الفساد ضرورية لتحسين مؤشر التنمية البشرية.

- إذا كانت التنمية الاجتماعية أحد أبعاد التنمية البشرية المستدامة ومحطة من محطات تطور مفهومها، فإن روسو يؤكد بقوة في منهجه الإصلاحي على أهمية الجانب الاجتماعي في تكوين الشخصية الإنسانية الفعالة في المجتمع.
- يشتمل مفهوم التنمية البشرية المستدامة على تعزيز القدرات البشرية بإتاحة الفرص والخيارات لهم، وهذا لبُّ العملية التربوية لدى روسو؛ حيث يؤيد حرية العملية منذ الخطوة الأولى فيها.
- ينطوي مفهوم التنمية البشرية المستدامة على أن التوازن بين القدرات البشرية والفرص كفيل لتحاشي الإحباط الناجم عن فقدان الاتساق بينهما، وفي هذا الجانب يبين روسو في العقد الاجتماعي أن الحكومة حريٌّ بها أن توفر لمواطني الدولة سبل الرفاهة ومنها الاتساق بين القدرات والفرص، من خلال البحث عن إمكانية إيجاد قاعدة إدارية شرعية صحيحة في النظام المدني عند النظر إلى الناس.
- في الحالة الطبيعية التي يعتبرها روسو بيئة من المساواة والسلام بين الناس يكون كل إنسان صالحًا وحرًا؛ لأن الطبيعة هي الدليل الأكثر حيادية، ومن زاوية أخرى يعد الحفاظ على البيئة ومقدرات الطبيعة من أهم متطلبات تحقيق التنمية البشرية المستدامة، كما أن الحرية والمساواة والسلام وصلاح الإنسان من مقتضياتها.
- نظر روسو إلى الجانب الاقتصادي عندما تحدث عن الحياة البدائية للإنسان من حيث الطعام والشراب والتملك، على أن ذلك كله وسيلة لتحقيق التنمية وليس هدفا في ذاته، وهذا ما أوضحته الأدبيات الحديثة في مجال التنمية البشرية المستدامة.
- تهدف التنمية البشرية المستدامة في جانبها السياسي إلى إشراك جميع أفراد الشعب في صنع واتخاذ القرار السياسي ومراقبته، وهذا يعد محورًا رئيسًا من محاور العقد الاجتماعي لدى روسو عندما جعل المشاركة أمرا حتميا في النظام السياسي المقترح لديه.
- تحدث روسو عن نظرية رأس المال البشري في منهجه الإصلاحي ودورها في التنمية البشرية الشاملة منذ زمن بعيد، وذلك قبل أن تتعالى الصيحات حول أهمية تلك النظرية في التنمية المستدامة، وهذا يدل على أن نظرته كانت سابقة لعصره بمراحل عديدة.
- كان لروسو رأيٌ في مسألة الملكية الخاصة والتي ناقشها في النظام الاجتماعي في فكره، وهذا الرأي رغم افتقاره إلى الواقعية إلا أنه كان منطلقا لحل كثير من الإشكاليات السياسية والاقتصادية، لا سيما ما يتعلق بالتوتاليتارية المبنية على الاقتصاد والخصخصة وعلاقة التقدم الاقتصادي بالانحدار الأخلاقي، وهذا كله من صميم البعد الاقتصادي في التنمية البشرية المستدامة.

- حاول روسو أن يحفظ للأجيال المتعاقبة حقها في العيش الكريم، وهو ما يعرف بالاستدامة في التنمية البشرية؛ وذلك عندما رأى أن تقدم العلوم والفنون والآداب وازدهار الدول ليس شرطا بالضرورة أن يدل ذلك على تقدمها أخلاقيا وسياسيا، وإنما الجوانب الإنسانية في حياة البشر عوامل رئيسة في الازدهار الأخلاقي.
- دعا روسو للعودة إلى الطبيعة وهذا جوهر فلسفته التربوية، كما أنه لبُّ التنمية البشرية المستدامة، من خلال تحريم استغلال الموارد الطبيعية فيما يضر بالنفس والآخرين.
- ساق روسو دلائل على أهمية الجانب الوجداني في عملية التعلم، وأن تنمية الشخصية الإنسانية لا تقتصر على الجانب الفكري فحسب، وإنما لا بد أن ترتبط أيضًا بما يجعل المشاعر والوجدان ينموان نموًّا سويًّا يمكِّن الإنسان من التصرف السليم في مواقف الحياة؛ وهذا الأمر يعد من ضرورات التنمية البشرية المستدامة.
- إذا كان مفهوم التنمية البشرية المستدامة يركز في المقام الأول على المواءمة بين التوازنات البيئية والسكانية والطبيعية، فإن روسو قد اتجه نحو تبيان نظم الاشتراع السياسي وعلاقتها بالدول من حيث كثافة سكانها وطبيعة مساحتها كما يعكس ذلك مؤلفه العقد الاجتماعي.
- جعل روسو الإنسان جوهر العملية التربوية التي أطلق عليها إميل، وكذلك الإنسان هو جوهر التنمية البشرية المستدامة في الفكر التنموي.
- أعلَى روسو من شأن العمل اليدوي لا من أجل التكسب أو احتراف مهنة في حد ذاته، وإنما من أجل احترام قيمة العمل اليدوي وهذا ما تنادي به أحدث الاتجاهات التربوية بعد أن تطور مفهوم العمل، وأصبح التعليم الفني نوعًا من التعليم أساسه قدرات التلميذ واستعداداته في إطار مبدأ تكافؤ الفرص وليس أساسه الطبقة أو المركز الاجتماعي، وهذا من صميم مقومات التنمية البشرية المستدامة.
- وجَّه روسو إلى تأمين المشاركة الفعالة للمواطنين في عمليات الاقتراع وضمان مشاركة الجميع، وهو ما أطلق عليه الإرادة العامة، وهذا يعد الآن أحد متطلبات السعي نحو التنمية البشرية المستدامة في الجانب السياسي منها.
- من متطلبات التنمية المستدامة توفر معرفة فنية قائمة على أسس الاعتماد الذاتي، وهذا ما أكد عليه روسو عندما تحدث عن كفالة الإنسان لنفسه بنفسه دون اعتماد على الآخرين، حتى الجزاء الطبيعي يكون من الطبيعة بعيدا عن تدخل البشر فيه.
- قدّم روسو حلولا ناجعة حول الديمقراطية تجنبًا لكل ما يحدث من زعزعة حول النظم السياسية الاستبدادية، وما ينجم عنها من عدم استقرار، وهذا هو كنه البعد السياسي في التنمية البشرية المستدامة.

- اعتنى روسو بالتربية الجسمية للإنسان مسَلِّما بأن العقل السليم في الجسم السليم، والطبيعة خير راعٍ للإنسان، ودور الأم هو جزء من حياته وغريزة تتسق مع إرادة الطبيعة؛ وهذا ما يقتضيه المجال الصحي للطفل في فكر روسو، والمجال الصحي للتنمية البشرية المستدامة في الفكر التنموي.
- ساق روسو نموذجًا للنظام الإنتاجي حينما تحدث عن الحقبة الحضارية التي تطورت فيها حياة البشر اقتصاديًّا من خلال صنع الفأس وبناء المساكن وظهور الأسرة؛ وهذا كله أحد متطلبات الحفاظ على القاعدة البيئية للتنمية البشرية المستدامة.
- لم يغفل روسو في فكرته الإصلاحية النظام الإداري المرن الذي يسعى إلى تصحيح المسار دون التمادي في الخطأ، وهذا ما ورد في إميل عندما جعل المعلم موجها ومرشدا للفرد، إلا أن التصحيح الذاتي يكون من الفرد شخصيًّا.
- إذا كانت التنمية البشرية المستدامة ترتبط ارتباطا وثيقا بالديمقراطية من خلال تأكيدها على سيادة القانون والضمانات الدستورية والمساواة وتكافؤ الفرص، فإن الهدف الرئيسي لوضع العقد الاجتماعي لدى روسو هو الرغبة في إصلاح النظام السياسي الاستبدادي عن طريق التحوّل نحو الديمقراطية.
- شدّد روسو على مراقبة عمل الحكومة، واعتبر ذلك الأمر من صميم دور السيادة الوطنية المتمثلة في الشعب؛ كي تقوم بعملية المحاسبية والمساءلة للحكومة في ظل العقد الاجتماعي المبرم بينهما، وهذا الدور المحاسبي في الآونة الراهنة يمثل ركنًا أصيلا في السير نحو التنمية البشرية المستدامة.
- إذا كانت التنمية البشرية المستدامة قد غدت طموح الأمم والشعوب؛ من أجل حياة أفضل ورفاهة اجتماعية حقيقية، فإن الداعي لوضع المنهج الإصلاحي لدى روسو هو الهدف ذاته.
- يتطلب السير في أبعاد التنمية البشرية المستدامة تغييرا في القيم والأفكار والمعتقدات التقليدية المرتبطة بدور الرجل والمرأة في المجتمع، ولعل هذا ما فطن إليه روسو مسبقًا حين أراد تغيير الأفكار والمعتقدات، وتمرَّدَ على القيم السائدة في المجتمع آنذاك، ووضع بديلا لذلك في مؤلفاته التي اشتملت على دور مستحدث لكل من المرأة والرجل والحاكم والمحكوم والمربي والمتعلم وغيرها، وإن كانت نظرته إلى المرأة هامشية وسلبية إلى حد كبير؛ حيث كانت متأثرة بشدة بالمبادئ الأبوية للفلاسفة اليونانيين.
- يجعل روسو حقوق الإنسان في الحرية والديمقراطية والمواطنة منطلقات أصيلة في منهجه الإصلاحي، وهذا ما أكدت عليه حديثًا التنمية البشرية المستدامة؛ حيث جعلت حقوق

الإنسان منطلقا أصيلا لها كما جاء تباعًا في تقارير التنمية البشرية الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

- حارب روسو التمييز والتفاوت بين البشر على أساس الجنس أو العرق والإثنية أو الدين، وهو ما صار مبدأ ومقومًا من مقومات التنمية البشرية المستدامة بعد ذلك.
- يعد روسو أول مفكري عصره ممن تحدثوا عن التحرر من العوز، والتمتع بمستوى معيشي لائق لكل إنسان، وذلك في ضوء الطبيعة البشرية البسيطة التي لا تعرف التكلف أو التصنع؛ وهذا يعد أحد مقومات التنمية البشرية المستدامة.
- آمن روسو بأن التحرر من الخوف والتهديدات التي تحيط بالفرد وغيرها من أعمال العنف هو سبيل لتحقيق السعادة والراحة، ولن يتحقق ذلك إلا في ظل تكاتف الجميع؛ وهذا يعد الآن من مقومات التنمية البشرية المستدامة التي تحرص عليها كثير من الدول، تلبية لما تنادي به المنظمات الدولية والحقوقية.
- أبْهَر روسو المفكرين بنظرته المغايرة عن الحق وعلاقته بالقانون، موضحًا أنه قديما كان القانون أو الحق يخضع لمعطيات الواقع الاجتماعي، ولكن روسو قال العكس؛ حيث ردّ الحق إلى أهله، فقال الأصل أن الواقع هو الذي يخضع للحق أو القانون، وهنا يؤكد على سيادة القانون على الجميع، وأن انتهاك القانون قَمِنٌ أن يطيح بالنظام كله؛ لأن المعايير هنا قد اختلفت، وبطبيعة الحال فإن التنمية البشرية أثبتت صحة نظرية روسو حول القانون.
- ترى تقارير التنمية البشرية المستدامة أن مجموع الحقوق المتضمنة فيها قد تجاوزت الحقوق الليبرالية الفردية في جيلها الأول متجهة صوب الحقوق الاجتماعية والاقتصادية للأفراد؛ وهو ما يعني إعادة الاعتبار لمطلب العدالة الاجتماعية، وجعله مطلبًا مستهدفًا في التنمية البشرية المستدامة؛ وهذه العدالة بمنظورها الحالي قد نظَّر إليها روسو في مشروعه الإصلاحي وجعلها منطلقًا فيه.
- من أهم مكتسبات حقوق الإنسان في التنمية البشرية المستدامة الكرامة الإنسانية، ولقد شدد روسو على مبدأ الكرامة الإنسانية موضحًا في معرض التربية لإميل أنه حين يتخرج من بين يديه لن يكون قاضيًا أو جنديًّا أو قسيسًا، بل سيكون إنسانًا قبل كل شيء؛ فقد أعطى روسو الأولوية للإنسان؛ وكذلك التنمية البشرية المستدامة من أهم أسسها الداعمة إعطاء الأولوية للإنسان كما جاء في تقارير التنمية البشرية للأمم المتحدة.
- تهدف التنمية الثقافية كأحد أبعاد التنمية البشرية المستدامة إلى بناء الإنسان معنويا إلى جانب إثرائه بالقيم الروحية؛ وعند إمعان النظر إلى مراحل النظام التربوي عند روسو نجد

أنه يهتم بتنمية الضمير والذوق العاطفي كمرحلة مهمة في بناء الشخصية الإنسانية لا سيما في سن الشباب.

- تتطلب قضية التكيف الثقافي للمجتمع الجمع بين الأصالة والمعاصرة، وينظر روسو في تدابير وعمليات التنمية البشرية بعين الاعتبار لذلك الأمر، إذ إنه يوجِّه بالعودة إلى الطبيعة، وفي الوقت ذاته يدعو إلى المواكبة والتطور، ولكن بما لا يخل بالقانون الأساس.
- علّق روسو آمالا كثيرة على كتابه إميل، انطلاقا من إيمانه الصادق بأن التربية والتعليم من أهم وسائل تنمية القوى البشرية التي تصنع التنمية برمتها وتحدد معالمها، وبالطبع هذا ما فسرته تقارير التنمية البشرية في سبيل تحقيق الاستدامة.
- أشارت تقارير وأدبيات التنمية البشرية المستدامة إلى أهمية الولاية على الذات في المشاريع الإنمائية؛ منعًا للاستقطاب أو انخفاض الثقة لدى الشعوب، ويعد روسو من المفكرين البارزين الذين يتمسكون بضرورة الولاية على الذات، وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية تجاه الممارسات.
- التربية الصالحة من وجهة نظر روسو هي التي تهدف إلى تحقيق الخير للصالح العام، والحكومة الصالحة هي التي تسهم في تحقيق الخير للصالح العام؛ وهذا لُبّ التنمية البشرية المستدامة.
- أصَرَّ روسو في رؤيته على أنه لكي ينهض المجتمع ينبغي القضاء على الشرور الموجودة فيه والتي تؤثر سلبًا عليه، وكذلك التنمية البشرية المستدامة تسلِّم بأن الشرور في المجتمع تكاد تُجْهِز على ثمرات التنمية البشرية المستدامة؛ ولذا يجب التصدي لها ومواجهتها.
- الفضائل في المنهج الإصلاحي الروسوي تقع في حد الوسَط بين الإفراط والتفريط، وتتفق مع الحد الوسطي الأرسطي (الفضيلة تقع بين رذيلتين)، وهذه النظرة تتوافق مع الفضائل العامة للقيم الموَجِّهة للتنمية البشرية المستدامة؛ من أجل تنمية جميع بني الإنسان.
- يعتقد روسو أن تنظيم الدولة على المستوى المحلي لا يمكن أن يكتمل دون الانخراط المتزامن في تنظيم المجتمع الدولي للدول، والذي إذا تُرك دون تنظيم، يؤدي إلى أسوأ الظروف؛ وهذه دلالة واقعية على أن التنمية البشرية المستدامة في معناها الواسع قضية تشاركية ذات صبغة عالمية.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المصادر

روسو، جان جاك. (١٩٥٦). إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، نقله إلى العربية نظمي لوقا، تقديم أحمد زكي محمد، القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر.

روسو، جان جاك. (١٩٨٤). محاولة في أصل اللغات، تعريب محمد محجوب، تقديم عبدالسلام المسدي، مشروع النشر المشترك، دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربية)- بغداد والدار التونسية للنشر.

روسو، جان جاك. (٢٠١٣). أصل التفاوت بين الناس، ترجمة عادل زعيتر، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي.

روسو، جان جاك. (٢٠١٣ أ). العقد الاجتماعي، ترجمة عادل زعيتر، مصر: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

ثانيًا: المراجع العربية

ابن زكريا، أبو الحسين أحمد بن فارس. (١٩٧٩). معجم مقاييس اللغة، ج١، ج٥، تحقيق وضبط عبدالسلام محمد هارون، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن علي، سعّاد. (٢٠١٦). روسو والعلم، المجلة التونسية للدراسات الفلسفية: الجمعية التونسية للدراسات الفلسفية، ع (٥٦، ٥٧) ٢٠١٥/ ٢٠١٦، ٨٢-٩٨.

أبو تجار، هبة محمد محمد. (٢٠٢٣). سيناريوهات مقترحة لتطوير دور الجمعيات الأهلية في تحقيق التنمية البشرية المستدامة، مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية: كلية التربية – جامعة مدينة السادات، العدد (٢٩) الجزء الثاني يوليو ٢٠٢٣، ٤٢-١١١.

أبو خريص، أسامة الحراري. (٢٠٢٢). الفلسفات التربوية وعلاقتها بالمنهاج التربوي، مجلة العلوم الإنسانية: كلية الآداب بالخمس- جامعة المرقب، العدد (٢٥) سبتمبر ٢٠٢٢، ٣٤١-٣٦٦.

الإسكندراني، أيمن أنسي وعبداللطيف، وجدي شفيق. (٢٠١٢). التعليم الجامعي والتنمية البشرية، مجلة كلية الآداب: جامعة الزقازيق، ع (٦٠) ج (١) شتاء ٢٠١٢، ٢٨-٥٥.

الأشقر، أحمد محمد عبدالسلام. (٢٠٢١). تطوير دور المنظمة العالمية لخريجي الأزهر في التنمية البشرية المستدامة في ضوء مقومات المنظمة الريادية، مجلة التربية: كلية التربية- جامعة الأزهر، العدد (١٩١) الجزء (الخامس) يوليو لسنة ٢٠٢١، ٢٦٥-٣٣٤.

الأعور، المختار. (٢٠٢٢). تطور مفهوم التنمية، مجلة آراء للعلوم الإنسانية والاجتماعية والقانونية، العدد (٨) ٢٠٢٢، ٢٣١-٢٤٣.

إلياس، بن علي طه وعبدالمجيد، دهوم. (٢٠٢٤). منزلة جان جاك روسو في بناء نظرية الاعتراف عند أكسل هونيث، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية: جامعة وهران ٢- محمد بن أحمد، المجلد (١٣) العدد (١) ١٦ جانفي/ يناير ٢٠٢٤، ١١٥-١٢٦.

بالطاهر، النوي وغرغوط، عاتكة. (٢٠١٦). قراءة نقدية لنظرية جان جاك روسو التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية: جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، العدد (١٨) أكتوبر ٢٠١٦، ٢٥٧-٢٦٨.

بدير، المتولي إسماعيل. (٢٠١٨). التعليم وعلاقته بالتنمية البشرية المستدامة (خبرات عالمية ودروس مستفادة)، مجلة تطوير الأداء الجامعي، المجلد (٧) العدد (٢) ديسمبر ٢٠١٨، ١٤٩-٢٠٥.

برقاي، جمال وطاهير، رياض. (٢٠٢١). الحالة الطبيعية عند جان جاك روسو. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، ٩(٢) أكتوبر ٢٠٢١،٦٨٤-٧٠٨.

برقاي، جمال وطاهير، رياض. (٢٠٢٢). العقد الاجتماعي عند جان جاك روسو. مجلة رفوف – مخبر المخطوطات – جامعة أدرار – الجزائر، المجلد (١٠) العدد (١) يناير ٢٠٢٢، ٨٦٢-٨٩٠.

البغدادي، مروة فتحي السيد. (٢٠٢٤). تقويم الأداء الاقتصادي لمنظمات المجتمع المدني لتفعيل التنمية البشرية المستدامة باستخدام Analysis SWOT وفقًا لرؤية مصر ٢٠٣٠، مجلة العلوم القانونية والاقتصادية: كلية الحقوق- جامعة عين شمس، مج ٦٦، ع ٢، يوليو ٢٠٢٤، ٦٢٩-٦٩٧.

بلخيري، سارة. (٢٠٢٢). حقيقة المواطنة عند فلاسفة العقد الاجتماعي (توماس هوبز، جون لوك، جون جاك روسو)، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (١٣) العدد (٢) ٢٠٢٢، ٤٣٥-٤٥٨.

بلووم، آلان. (٢٠٠٥). تاريخ الفلسفة السياسية من جون لوك إلى هيدجر، الجزء الثاني، تحرير ليو شتراوس وجوزيف كروبسي، ترجمة محمود سيد أحمد، مراجعة إمام عبدالفتاح إمام، الكتاب (٨١٠)، المجلس الأعلى للثقافة: المشروع القومي للترجمة، ١٣٧-١٦٥.

بن تزار، عبدالقادر. (٢٠٢٠ أ). جان جاك روسو الباحث عن العدالة في أصل التفاوت، مجلة مقاربات فلسفية، المجلد (٧) العدد (١) ٢٠٢٠، ٢٢٥-٢٣٥.

بن تزار، عبدالقادر. (٢٠٢٠). جو جاك روسو "من إخضاع التجمع إلى إدارة المجتمع"، مجلة لوغوس LOGOS :- مخبر الفينومينولوجيا وتطبيقاتها، جامعة تلمسان، المجلد (٧) العدد (١) يوليو ٢٠٢٠، ٨٩-٩٨.

بن صابر، محمد وبن حليلم، شوقي. (٢٠٢١). الإنسان عند جون جاك روسو، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، ٩(٢) أكتوبر ٢٠٢١، ٦٢٢-٦٣٩.

بني خلف، هشام أحمد سالم. (٢٠٢٠). الهوية الفلسفية لممارسات الطلبة المعلمين في جامعة نجران، المجلة التربوية: كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٧٢)، إبريل ٢٠٢٠، ٦٥٩-٦٩١.

بني سلامة، أحمد صالح. (٢٠١٥). دراسة تحليلية لبعض الآراء التربوية لعينة من الفلاسفة الإسلاميين والغربيين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٦٤ الجزء الأول)، يوليو لسنة ٢٠١٥، ٥٥-٩٨.

بوربعين، وهيبة. (٢٠٢٤). التنمية البشرية المستدامة وسؤال الإنصاف: نحو مقاربة سوسيولوجية لحقوق الإنسان، مجلة ألف اللغة والإعلام والمجتمع Aleph: كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية، جامعة الجزائر٢، المجلد (١١) العدد (٤-٢) نوفمبر ٢٠٢٤، ٦٧٧-٦٩٤.

بوزيد، صليحة. (٢٠٢١). فلسفة عصر التنوير في فرنسا ودورها في تطور الفكر الاستعماري، مجلة قضايا تاريخية: مخبر الدراسات التاريخية المعاصرة- بوزريعة (الجزائر)، المجلد (٦) العدد (٢) أكتوبر ٢٠٢١، ٥١-٦٣.

بوصوار، نجمة. (٢٠١٤). إرنست كاسيرر وإرهاصات الفكر الحضاري عند جون جاك روسو. مجلة الحوار الثقافي: مخبر حوار الحضارات، التنوع الثقافي وفلسفة السلم، ٣(١) خريف وشتاء ٢٠١٤، ٢٠-٢٨.

بوصوار، نجمة. (٢٠٢١). جون جاك روسو: سؤال الطفولة والإنسان، مجلة مقاربات فلسفية، المجلد (٨) العدد ١- ٢٠٢١، ٢٤٩-٢٥٧.

تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢. (٢٠٠٢). خلق الفرص للأجيال القادمة، المكتب الإقليمي للدول العربية، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: منظمة الأمم المتحدة، أيقونات للخدمات المطبعية: عمان (الأردن).

تقرير التنمية البشرية ٢٠١٤. (٢٠١٤). المضي في التقدم: بناء المنعة لدرء المخاطر، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: منظمة الأمم المتحدة.

تقرير التنمية البشرية ٢٠١٥. (٢٠١٥). لمحة عامة: التنمية في كل عمل، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: منظمة الأمم المتحدة، النسخة العربية المترجمة من فريق بلجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا بإدارة وإشراف عهد سبول.

تقرير التنمية البشرية ٢٠٢٤/٢٠٢٣. (٢٠٢٤). الخروج من المأزق. صورة التعاون في عالم الاستقطاب، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: منظمة الأمم المتحدة، النسخة العربية المترجمة من

فريق بلجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا) بإدارة وإشراف نضال نون.

تقرير أهداف التنمية المستدامة ٢٠٢٥. (٢٠٢٥). التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التنمية المستدامة، الجمعية العامة. المجلس الاقتصادي والاجتماعي: منظمة الأمم المتحدة.

توشار، جان. (٢٠١٠). تاريخ الأفكار السياسية من عصر النهضة إلى عصر الأنوار، الجزء الثاني، ترجمة ناجي الدراوشة، سوريا: دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر.

تيرس، حبيبة. (٢٠١٩). مبدأ الحرية في التربية عند جون جاك روسو، مجلة الراصد العلمي: جامعة وهران ١- أحمد بن بلة، المجلد (٦) العدد (١٠) مايو ٢٠١٩، ٩٣-١٠٦.

جادالله، باسم سليمان صالح. (٢٠١٩). المشروعات العلمية التكاملية Capstone ودورها في تحقيق التنمية البشرية المستدامة لدى طلاب التعليم الثانوي العام بمصر: دراسة ميدانية، مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية، مج (٢٦) ع (١٢٢) أكتوبر ٢٠١٩، ١٨٩-٢٨٦.

جبار، دليلة. (٢٠٢٤). المبادئ الأساسية لتربية الطفل عند روسو من خلال تنمية الطبيعة الإنسانية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية: المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة - مخبر تعليم - تكوين - تعليمية، مج (١٣) ع (٢) جوان (يونيو) ٢٠٢٤، ٥٠٩-٥٢٤.

جبر، وليد عبد. (٢٠٠٩). الأمن الإنساني والتنمية البشرية المستدامة "العراق إنموذجا"، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العدد (٦) المجلد (١) ديسمبر ٢٠٠٩، ١٨٩-٢٠٩.

جمل، محمد جهاد. (٢٠٠٧). جان جاك روسو: الاتجاه الطبيعي في التربية، آفاق المعرفة ٢٤٧، مجلة المعرفة: وزارة الثقافة، س (٤٦)، ع (٥٢٩)، تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٧، ٢٤٧-٢٥٤.

حرز الله، حسام الدين رفعت حسين. (٢٠٢١). دور المعلم في الفلسفات التربوية ومدى الاستفادة منها في النظام التربوي التعليمي الفلسطيني، مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية: قسم الأبحاث والمنشورات- رابطة التربويين الفلسطينيين، مج (١) ع (١) يوليو ٢٠٢١، ١٢٥-١٤٥.

حسن، أميرة رمضان عبدالهادي. (٢٠١١). التنمية البشرية: المفهوم، المؤشرات، الاستراتيجيات، المؤتمر العلمي التاسع عشر: التعليم والتنمية البشرية في دول قارة أفريقيا، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢٢١-٢٣٢.

الحيالي، هلال إدريس وحمادي، طه يونس والحيالي، ياسمين هلال. (٢٠١١). التنمية البشرية المستدامة والحكم الصالح، مجلة دراسات إقليمية: مركز الدراسات الإقليمية- جامعة الموصل، مج (٨) ع (٢٤) ٢٠١١، ٢٦٦-٢٨٥.

الخطاط، خاليد. (٢٠١٥). مفهوم الطفولة عند روسو: من التربية إلى علم التربية، مجلة نقد وتنوير، العدد الأول، مايو/ أيار– صيف ٢٠١٥، ٢٣٥–٢٤٧.

الخطاط، خاليد. (٢٠٢١). الأسس الفلسفية لنظرية التربية الطبيعية عند جان جاك روسو، مجلة نقد و تنوير، مج (٢) ع (٦) السنة الثانية، كانون الثاني (يناير)٢٥٠،٢٠٢١–٢٥٩.

خليفة، ابتسام سالم محمد وإبزاقة، انتصار محمد عبدالله. (٢٠٢٢). دور التقنية الحديثة وتداعيات كوفيد ١٩ على التنمية البشرية المستدامة، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية: مركز جيل البحث العلمي، عدد (٨٣) فبراير ٢٠٢٢، ٥٧–٦٧.

خليل، لؤي. (٢٠١٥). جان جاك روسو رائد العلوم والفلسفة الإنسانية، مجلة دوائر الإبداع: جامعة دمشق، عدد (٢) حزيران/يونيو ٢٠١٥، ٢٠٧–٢١٣.

الخماسي، محمد. (١٩٩٧). تربية المواطن الحر في كتاب إميل لجان جاك روسو، المجلة التونسية للدراسات الفلسفية: الجمعية التونسية للدراسات الفلسفية، ع (١٧، ١٨)، ٥١–٧٠.

خميس، موسى يوسف. (٢٠٠٣). التنمية البشرية المستدامة: المفهوم. الأهداف. المنهجية، المجلة الثقافية: الجامعة الأردنية، ع (٥٨) ذو الحجة– فبراير ٢٠٠٣، ١٩–٢٤.

خينش، دليلة. (٢٠٢٠). التنمية البشرية المستدامة وتمكين الشباب في الجزائر: الواقع والتحديات، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد (٢٠) العدد (١) ٢٠٢٠، ٤٧٣–٤٩٨.

الدعيس، محمد ناجي والدعيس، رقية ناجي. (٢٠٢١). العلاقة بين التربية والتنمية البشرية المستديمة ومعوقات تحقيقها في اليمن، مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع)، العدد (٣٩) أكتوبر ٢٠٢١، ٣٦٧–٤٢٦.

راندال، جون هرمان. (د.ت). تكوين العقل الحديث، الجزء الأول، ترجمة جورج طعمه، مراجعة برهان الدين الدجاني، مقدمة محمد حسين هيكل، بيروت: دار الثقافة.

رسل، برتراند. (١٩٧٧). تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الثالث الفلسفة الحديثة، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

رضا، سعيد وطيبي، مسعود. (٢٠٢١). الأسس العامة للتربية في فكر جون جاك روسو من خلال كتاب إميل، مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد (٧) العدد (٢)، ١٠٦–١١٧.

زبداوي، إياد أحمد نمر. (٢٠٠٧). التنمية البشرية: دراسة في قياس التنمية البشرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة بيرزيت– فلسطين.

زيان، محمد وصايم، عبدالحكيم. (٢٠١٦). الإنسان ومشروع المواطنة في فلسفة جان جاك روسو، مجلة علوم الإنسان والمجتمع: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة– الجزائر، ع (٢١) ديسمبر ٢٠١٦، ١٦٥–١٩٧.

السرحان، حسين أحمد دخيل. (٢٠١٩). التنمية البشرية المستدامة وبناء مجتمع المعرفة، المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة: الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ع (١٤)، ٢١٥–٢٣٥.

السعيدي، محفوظ. (٢٠١٥). الأخلاق في السياسة في فلسفة روسو، مجلة الفكر العربي المعاصر: مركز الإنماء القومي، مج (٣٥) ع (١٦٦ ،١٦٧) شتاء ٢٠١٥، ١١٩–١٢٥.

شعيب، بلقاسم. (٢٠٢٤). مفهومية السلطة والسيادة والدولة في الفكر السياسي عند جون جاك روسو، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (١٨) العدد (٢) سبتمبر ٢٠٢٤، ٢٠٥–٢١٥.

الشناوي، عمرو محمد. (٢٠٢٢). أثر الطاقة في التنمية البشرية المستدامة: دراسة حالة مصر، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية: كلية الحقوق – جامعة المنصورة، العدد (٨٢) ديسمبر ٢٠٢٢، ٥٤٨–٦٤٧.

شوشان، رقية. (٢٠١٦). التنمية البشرية المستدامة بين الواقع والمأمول: قراءة في التجربة الماليزية، مجلة جرش للبحوث والدراسات: جامعة جرش، المجلد (١٧)، العدد (٢)، ١٣٩–١٦١.

صبار، سارة وكيحل، مصطفى. (٢٠٢٠). التأصيل الفلسفي للمواطنة الفعلية "جون جاك روسو نموذج"، مجلة آفاق علمية، المجلد (١٢) العدد (٣) السنة ٢٠٢٠، ٨٧–١٠٠.

صقر، مسعد عطية أحمد. (٢٠٠٥). فلسفة اللغة عند روسو (دراسة تحليلية مقارنة)، مجلة كلية الآداب: جامعة بنها، ع (١٢) ج (١) يناير ٢٠٠٥، ٤٤٣–٤٧٨.

صليبا، جميل. (١٩٨٢). المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنكليزية واللاتينية، الجزء الثاني، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

طواع، محمد. (٢٠١٧). "جان جاك روسو" أو ميلاد مفهوم الطفولة الحديث: التربية وإشكالية السلطة والحرية، مجلة الطفولة العربية: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مج (١٩) ع (٧٣) ديسمبر ٢٠١٧، ١٠٧–١١٩.

طيبي، مسعود. (٢٠١١). الأخلاق بين العاطفة والعقل عند جون جاك روسو (١٧١٢ / ١٧٧٨ م)، حوليات جامعة الجزائر ١: جامعة الجزائر١ بن يوسف بن خدة، العدد (٢٠) ديسمبر ٢٠١١، ٣٠٣–٣٠٩.

عاشور، نيللي السيد. (٢٠١٨). رسملة قيادات مؤسسات التعليم العالي المصري كقيمة مضافة في ضوء متطلبات التنمية البشرية المستدامة، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مج (١٥) الجزء (١)، يوليو ٢٠١٨، ٢٢١ – ٢٩٥.

عامر، ثلجة وبوكرلدة، زواوي. (٢٠٢٤). المواطنة في فكر "جون جاك روسو"، مجلة أبعاد، المجلد (١١) العدد (٢) ديسمبر ٢٠٢٤، ٥١٥-٥٢٥.

عبدالقادر، مزي. (٢٠٠٨). مفهوم الدولة الحديثة وفكرة السلام في فلسفة روسو، مجلة مخبر أنثروبولوجية الأديان ومقارنتها دراسة سوسيو إثنولوجية، أعمال المخبر (العنف والدين)، الجزء الرابع، يونيو/ جانفي ٢٠٠٨، ٩٥-١٠٣.

عبدالكريم، عبدالهادي أحمد. (٢٠١٧). أشهر رواد الفكر التربوي في الشرق والغرب، مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، العدد الثالث، ديسمبر ٢٠١٧، ٢٠١-٢٢٢.

علي، غيضان السيد. (٢٠١٤). فلسفة روسو في سياق اعترافاته وسيرته الذاتية، مجلة تطوير: مخبر تطوير للبحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة سعيدة، المجلد (١) العدد (١) ٢٠١٤، ١٦٦-١٨٣.

العنزي، بدرية بنت خلف بن حمدان. (٢٠٢٣). اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي والغربي نحو دراسة الفلسفة وتعليمها: دراسة تحليلية نقدية، المجلة التربوية: كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (١٠٩) ج (١)، مايو ٢٠٢٣، ٣٤٣-٣٩٨.

الفرحان، محمد. (١٩٩٩). الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، بيروت: الشركة العالمية للكتاب.

فولغين، ف. (٢٠٠٦). فلسفة الأنوار، ترجمة هنرييت عبودي، مراجعة جورج طرابيشي، رابطة العقلانيين العرب، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

فيصل، زيات ومحمد، مخطار ديدوش. (٢٠١٩). تاريخ تطور النظريات التربوية، مجلة التمكين الاجتماعي: مخبر التمكين الاجتماعي والتنمية المستدامة في البيئة الصحراوية (جامعة الأغواط)، المجلد الأول، العدد الثالث، سبتمبر ٢٠١٩، ١٨٦-٢٠٧.

قاموس أكسفورد الحديث لدارسي اللغة الإنكليزية. إنكليزي – إنكليزي- عربي، طبعة موسعة، (٢٠٠٦). Oxford wordpower, Oxford university press.

القريشي، سارة صباح حمزة والصباح، بسمة رحمن عودة. (٢٠٢٤). رأس المال المعرفي ودوره في تحقيق التنمية البشرية المستدامة، مجلة الدراسات المستدامة: الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، مج (٦) ع (١) ملحق (١) شباط/فبراير ٢٠٢٤، ٦٥٦-٦٨٥.

قمر، عصام توفيق عبدالحليم. (٢٠٠٤). الاتجاهات الحديثة في فلسفة التربية "٢": الاتجاه الطبيعي في التربية، صحيفة التربية: رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، س (٥٥)، ع (٢) يناير ٢٠٠٤، ١١-٢٩.

كرم، يوسف. (٢٠١٢). تاريخ الفلسفة الحديثة، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي.

كرمين، نصيرة. (٢٠١٥). حقيقة الإنسان عند روسو، مجلة منيرفا، المجلد (١) العدد (١)٢٠١٥، ١١٣-١٢٤.

كريبع، آمال ولقوقي، مبروكة ولبوز، عبدالله. (٢٠١٦). الاتجاه الطبيعي الروسوي في فلسفة التربية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة (الجزائر).

كريّم، علي. (٢٠٢٤). معالم الفكر التربوي عند جان جاك روسو(مقاربة نقديّة)، مجلة الاستغراب: المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، العدد (٣٥) صيف ٢٠٢٤، ١٤-٣٩.

كنار، بهية. (٢٠٢١). أهمية الأصول المعرفية في تحقيق التنمية المستدامة من خلال تقارير التنمية البشرية للأمم المتحدة، مجلة البشائر الاقتصادية: كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، المجلد (٧) العدد (٢) أوت/أغسطس ٢٠٢١، ٧٤٣-٧٦٠.

كيبيش، عبدالرحمان وسعدالله، أبو القاسم. (٢٠٢٢). مفهوم التربية الطبيعية عند جان جاك روسو، مجلة متون (Moutoune): ج د. مولاي الطاهر سعيدة، المجلد (١٥) العدد (٣) يوليو ٢٠٢٢، ١١٩-١٣١.

كيبيش، عبدالرحمن. (٢٠١٧). أهمية التربية الأخلاقية عند ج ج روسو، مجلة دراسات فلسفية: كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر٢، العدد (١٤) السنة ٢٠١٧، ١٥٥-١٧٦.

كيبيش، عبدالرحمان. (٢٠٢٠). جان جاك روسو: الدين المدني كعامل للإدماج الاجتماعي، مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (١٢)، العدد (١) السنة الثانية عشر، جانفي/ يناير ٢٠٢٠، ٣٨٧-٤٠١.

كيبيش، عبدالرحمان. (٢٠٢٣). كانط وأطروحة الحالة الطبيعية نقد واستلهام جان جاك روسو، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، مجلد (١٤) عدد (١) جوان/ يونيو ٢٠٢٣، ٦٦-٨٩.

محمدأحمد، أحمد المهدي محمد. (٢٠١٨). التنمية البشرية: رؤية تربوية تأصيلية، مجلة كلية التنمية البشرية: جامعة أم درمان الإسلامية- السودان، العدد (٥) يوليو ٢٠١٨، ١-٥٠.

مساهل، فاطمة. (٢٠٢٤). استمرار مبادئ التوتاليتارية في الديمقراطية الليبرالية المعاصرة، مجلة أبعاد، المجلد (١١) العدد (١) خ، أغسطس ٢٠٢٤، ٣١١-٣٢٨.

المستكاوي، نجيب. (١٩٨٩). جان جاك روسو حياته مؤلفاته غرامياته، القاهرة: دار الشروق.

مسعودي، امحمد. (٢٠٢١). النظريات التربوية (المثالية، الإسلامية، الطبيعية والبراجماتية) مناهجها، طريقة التدريس فيها ودور الأستاذ في كل نظرية، مجلة الفتح للدراسات النفسية والتربوية، المجلد (٥) العدد (١)، ٥٧-٧٤.

ناصر، هند جمعة علي. (٢٠٢٢). مؤشرات التنمية البشرية المستدامة: دراسة نظرية، مجلة الدراسات المستدامة: الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، مج (٤) ع (٣) ملحق (٢) نوفمبر ٢٠٢٢، ١٩٣٥-١٩٦٦.

ناصف، أحمد مصطفى. (٢٠٢٢). أهمية التنمية البشرية المستدامة في منظمات القرن ٢١، إدارة الأعمال: جمعية إدارة الأعمال العربية، العدد (١٧٧)، يونيو ٢٠٢٢، ٥٠-٥٥.

النجيحي، محمد لبيب. (١٩٦٣). مقدمة في فلسفة التربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نجيده، حسام. (٢٠٢٣). رؤية تحليلية لأبعاد ومؤشرات التنمية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، مجلة العلوم الإدارية والسياسية: الكلية العسكرية لعلوم الإدارة لضباط القوات المسلحة، العدد الثاني، ديسمبر ٢٠٢٣، ١-٥١.

نصر، حنان نصر حسن. (٢٠٢٢). التمكين الاجتماعي للمرأة الريفية المتعلمة والتنمية البشرية المستدامة: دراسة ميدانية مقارنة بمحافظة الإسكندرية، مجلة كلية الآداب بقنا: كلية الآداب – جامعة جنوب الوادي، ع (٥٥) إبريل ٢٠٢٢، ١٢٥-٢٠٠.

الهواشي، سامية. (٢٠١٦). من الإرادة العامة إلى التعاقد عند جان جاك روسو، المجلة التونسية للدراسات الفلسفية: الجمعية التونسية للدراسات الفلسفية، ع (٥٦، ٥٧)٢٠١٥/ ٢٠١٦، ١١٩-١٢٨.

واعر، آسيا. (٢٠٢٢). الفلسفة والأزمة السياسية قراءة في العقد الاجتماعي لجون جاك روسو، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، المجلد (٧) العدد (٣) ٢٠٢٢، ٩٨-١٠٦.

اليماني، عبدالكريم علي سعيد. (٢٠٠٤). فلسفة التربية، عمان (الأردن): دار الشروق للنشر.

ثالثًا: المراجع الأجنبية

Abdel Fattah Nassef - Project Team Leader, Osman M. Osman - Project Coordinator, Sohier K. Habib - UNDP Advisor, Hamed M. Ryhan - Administrative Officer, Michael Hopkins - International Consultant. (1993). Human Development Report 1993: *People's Participation*. New York.

Ali, Y. Sheikh Ali. (2025). The Role of Research and Development in Renewable Energy Consumption - Sustainable Human Development

Nexus: Evidence from EAC Member Countries, *International Journal of Energy Economics and Policy*, *15*(3), 2025, 262-275.

Asadullah, M. N., Mitchell, A. E., Greco, G., Mitra, S., Biggeri, M., Venkatapuram, S., Boni, A., and Chiappero-Martinetti, E. (2025). Halfway There, Long Way to Go: The Role of People's Agency in the Final Years of the Sustainable Development Goals. *Journal of Human Development and Capabilities*, *26*(1), 1–8.

Beregova, G. &Gawdzik, A. (2016). Natural philosophy in the system of ideological orientations of the individual, *ZESZYTY NAUKOWE POLITECHNIKI ŚLĄSKIEJ*, 2016, 7-14.

Bhar, S., & Dhara, C. (2025). A scalability-centric perspective on global human development within environmental limits. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, *21*(1).

Božilović, J.& Nikolajević, A. (2022). The Social Contract Theory of Jean-Jacques Rousseau, *Kultura polisa*, *19*(1), 121–142.

Burch, Ruth A. (2017). On Jean-Jacques Rousseau's Ideal of Natural Education. *Dialogue and Universalism*, 27 (1), 189-198.

Burgarelli, Gabriel Telles dos Santos. & Zen, Breno Bertoldo Dalla. (2025). Tradução dos Fragmentos Políticos: Do Estado de Natureza de Jean-Jacques Rousseau, *Revista. Iluminus, São Luís*, v. 2, n. 1, p. 1-11, jan./jun. 2025.

Erol, T. (2023). Mother Tongue Acquisition According to Jean-Jacques Rousseau (Jean-Jacques Rousseau'ya Göre Ana Dil Edinimi). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24* (2), 1467-1489. DOI: 10.17679/inuefd.1242585.

Fyanka, B. F. (2025). Re-Thinking Resource Governance for Sustainable Human Development in the face of a 'New Scramble' for Africa, *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, Pak. j. life soc. Sci. (2025), 23(1): 122-134.

Hianadi, Zeffira B. (2024). Kurikulum Merdeka sebagai Manifestasi Pendidikan Negatif dalam Filsafat Rousseau, *Jurnal Sosial dan Sains (SOSAINS)*, Volume 4, Nomor 12, Desember 2024, 1262-1271.

John, E. O. (2014). A Philosophical Appraisal of Rousseau's Child-Centered Education and Its Imports to Nigeria's Leadership Question, *Journal of Education and Practice*, Vol.5, No.24, 2014, 119-124.

Kalita, S. & Baruah, A. (2022). Educational and philosophical Ideals of Jean Jacques Rousseau, in Indian and World Social Reformers and Revolutionaries - Thought and Works, *Jyotikiran Publication, Pune (International Publication)*, Volume 1, Nov. 2022, 11-14.

Khasawneh, O., Khaled, A. & Al Momani, M. (2016). The Implications of Naturalism as an Educational Philosophy in Jordan from the Perspectives of Childhood Education Teachers, *Journal of Education and Practice*, Vol.7, No.11, 2016, 45-54.

Korkmaz, A.N., Özyeşil, M. (2024). A Look on Sustainable Human Development, Gender Gap and Welfare: Evidence from Capital Markets. In: El Khoury, R. (eds) Technology-Driven Business Innovation. *Studies in Systems, Decision and Control*, vol 223. Springer, Cham.

Mahmud, T.A., Untari, A.D., & Asmawi, M. (2025). Human Development Index and Sustainable Development Goals in Banten Province. *Jurnal Pemberdayaan Masyarakat, 4*(1), 99-110.

Martinez, F. Sergio (2013). The Scientific Undercurrents of philosophical naturalism in Galparsoro, I., Jose & Cordero (eds.) " *Reflections on Naturalism*": Sense Publishers B.V.: Amsterdam.

Nikolakakis, N. (2024). Realist or utopian pacifist? Jean-Jacques Rousseau and the question of war, *Unisinos Journal of Philosophy, 25*(3): 1-17, 2024.

Nima, M. Abdulkadhim. (2025). The Role of Women's Education in Jean-Jacques Rousseau's Emile, *Wasit Journal for Human Sciences,* Vol. 21/Iss1/Pt1/2025, 1000-1008.

Noddings, Nel. (2018). Philosophy of Education, Fourth edition, *Routledge, Taylor & Francis Group*, New York & London.

Ogutu, Anthony O. (2015). The relevance of philosophy to education, *International Journal of Educational Studies*, 02 (02) 2015. 115-126.

Okoth, E., & Omar, A. E. (2025). Urban Expansion, Governance, and Environmental Quality: Decoding the Drivers of Human Development in SADC Countries (2000-2020). *SAGE Open, 15*(2), 1-22. (Original work published 2025).

Oppong, C. (2025). Leveraging Governance and Accountability for Advancing Sustainable Development Goals in Africa, *Business Strategy & Development*, 2025; 8:e70115, 1-16.

Petras Adlys, Dalia Ambrozaitiené, Arvydas Andreikénas, Gaile Dapsiené, Virginija Eidukiené, Aniceta Sapoliené. (2000). Human Development Report 2000: *Human Rights and Human Development*. New York.

Piwowar-Sulej, K., Malik, S., Shobande, O.A, Singh, S., and Dagar, V. (2024). A Contribution to Sustainable Human Resource Development in the Era of the COVID-19 Pandemic. *Journal of Business Ethics (2024) 191*:337–355.

Qadir, M.A., Abdulla, F. H., Abdulla, H. F., & kakabra kakamand, K. (2024). Psychological Thought in Educational Philosophy of Jean-Jacques Rousseau, *Twejer Journal*, *7*(1), 744–764.

Qanoatovich, S. Anvar. (2025). Concepts of Human Development As A Dilemma of Postindustrial Society. *Indonesian Journal of Public Administration Review*, *2*(3),2025,1-7.

Roxas, B. (2025). E-governance and sustainable human development in Asia: a dynamic institutional path perspective, *Journal of Asian Business and Economic Studies*, Vol. 32 No. 1, pp. 15-27.

Sasmita, N. R., Phonna, R. A., Fikri, M. K., Khairul, M., Apriliansyah, F., Idroes, G. M., Puspitasari, A., and Saputra, F. E. (2023). Statistical Assessment of Human Development Index Variations and Their Correlates: A Case Study of Aceh Province, Indonesia. *Grimsa Journal of Business and Economics Studies*, *1*(1), 2023, 12–24.

Shi, W. (2024). Rousseau's Natural Education Thought and Its Practical Significance Are Revealed -Take Emile as an Example. *Humanities and Social Sciences*, *12*(2), 46-50.

Silva, L. C.P., Façanha, L. S., & Freitas, F.L.C. (2023). The philosophical Autobiography in Jean-Jacques Rousseau and Friedrich Nietzsche, *Sabers*, Volume 23, N°01, Jul 2023, ISSN 1984-3879.

Singh, U.K. (2024). Human Development in Paradigm of Sustainable Development Goals. In: Regional Dimensions of Human Development in India and South Africa. *Advances in Geographical and Environmental Sciences. Springer*, Singapore.

Soekotjo, S.; Sosidah; Kuswanto, H.; Setyadi, A.; and Pawirosumarto, S.(2025). A Conceptual Framework for Sustainable Human Resource Management: Integrating Ecological and Inclusive Perspectives. *Sustainability* 2025, *17*, 1241.1-30.

Ülger, M., Kasap, A. (2025). Calculation of sustainable development index and empirical analysis: the case of BRICS-T countries. *Environment, Development and Sustainability*,(2025),. https://doi.org/10.1007/s10668-025-06034-5.

UNDP (United Nations Development Programme). (1990). Human Development Report 1990: *Concept and Measurement of Human Development*. New York.

Wnek, J. (2024). Jean-Jacques Rousseau in Polish Education, *Wychowanie w Rodzinie t*. XXXI (1/2024), DOI: 10.61905/wwr/190763.